

116







SNOL-10

427

12/1

41518 ✓

116







# مدرسہ و شاگرد

تألیف

جان دیونی

ترجمہ

مشفق ہمدانی

116

با مقدمہ

جناب آقای دکتر سیاسی رئیس دانشگاه

و

ادوارد کلاپارد دانشمند شہیر

حق چاپ و تقلید محفوظ و مخصوص مترجم است

بہا ۴۵ ریال

خرداد ۱۳۲۶

Head of the Post-Graduate Department of Persian

J & K University

Hazratbal, Srinagar, Kashmir

شرکت سهامی چاپ کبیران





*With the Compliments  
of  
The Cultural Counsellor  
of  
The Iranian Embassy  
New Delhi.*



اهداء به پدر بزرگوارم که در راه تعلیم و  
تربیت من روح فراوان برد مشفق همدانی

# مدرسہ و شاگرد

تألیف

جان دیونی

ترجمہ

مشفق ہمدانی

با مقدمہ

جناب آقای دکتر سیاسی رئیس دانشگاه

و

ادوارد کلابارد دانشمند شہیر

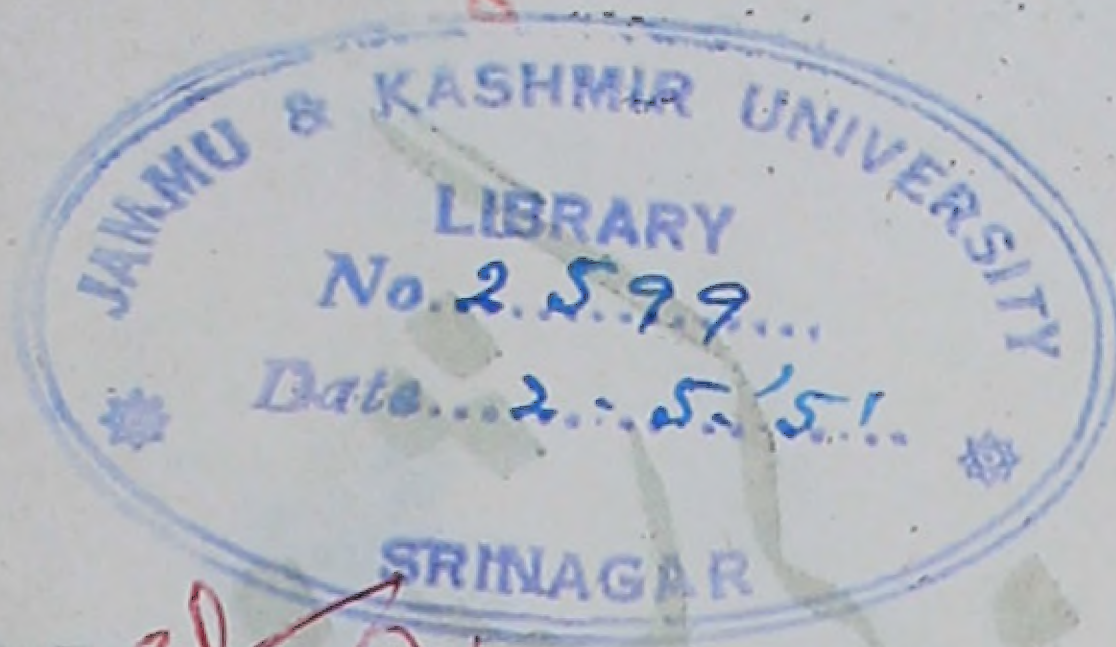
حق چاپ و تقلید محفوظ و مخصوص مترجم است

بہا ۴۵ ریال

خرداد ۱۳۲۶

شرکت سهامی چاپ کیان





Handwritten signature in red ink.

Handwritten signature in blue ink.

فہمیدہ علیہ

نہالہن تفت

مکتبہ اسلامیہ جامعہ اسلامیہ

مکتبہ اسلامیہ جامعہ اسلامیہ

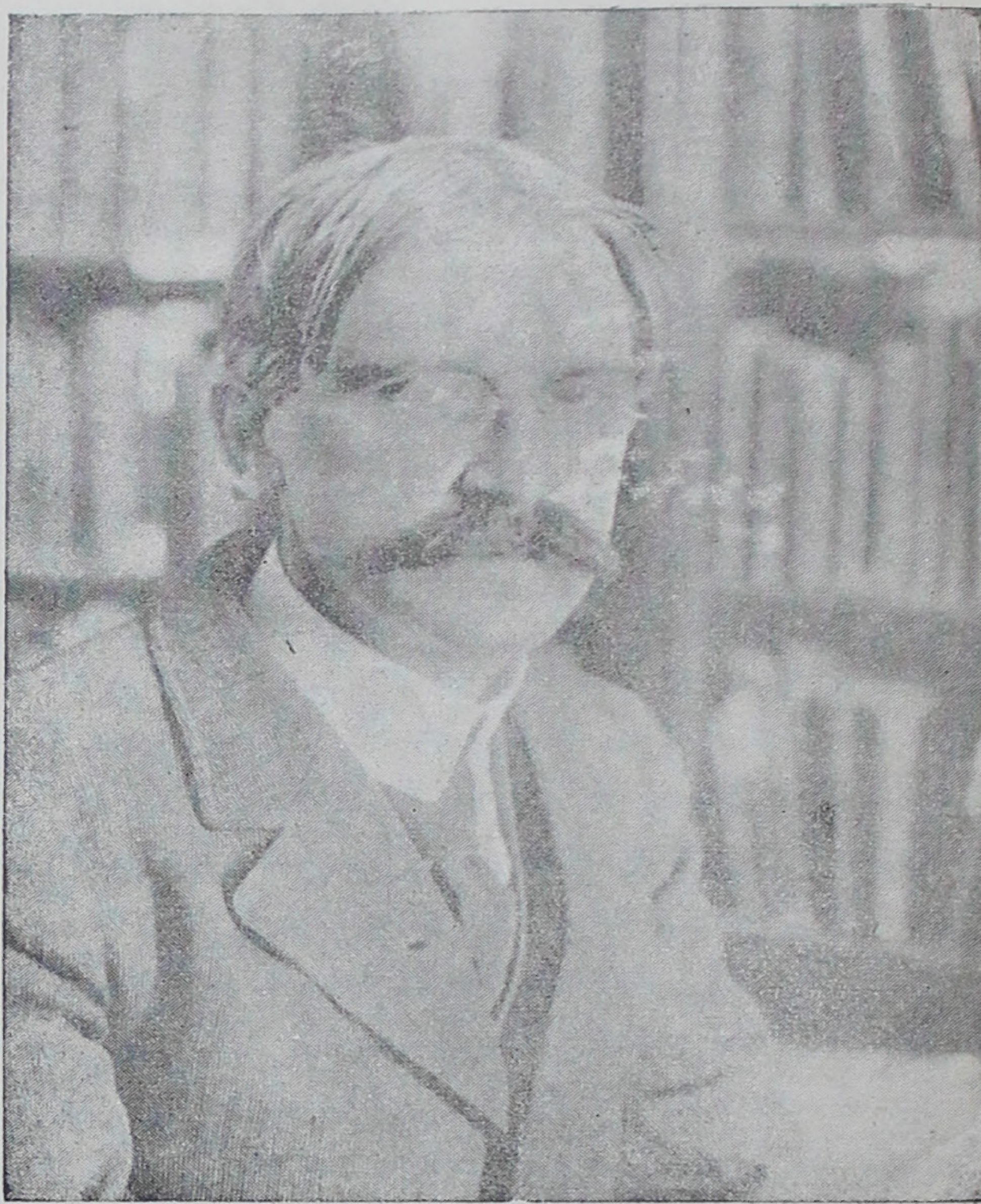
مکتبہ اسلامیہ جامعہ اسلامیہ

مکتبہ اسلامیہ جامعہ اسلامیہ

مکتبہ اسلامیہ جامعہ اسلامیہ

مکتبہ اسلامیہ جامعہ اسلامیہ





جان دیوئی



Title ~~Self-Portrait~~

**Author** ~~Alexander Nevsky~~

Accession No. 20177

Call No. ~~897.57~~ **A115**

[illegible]



## مقدمه

مترجم فاضل این کتاب از من خواستند مقدمه‌ای بر آن بنویسم و من پذیرفتم ولی وقتی مجدداً نظری بر کتاب افکندم دریافتم که وعده بیجائی داده‌ام زیرا این مقدمه را کلاپارد باقلم محققانه خود انشاء کرده و « جان دیوئی » و کتاب او را به احسن وجوه بخوانندگان شناسانده است. پس بخاطرم گذشت که بمعرفی نویسنده مقدمه یعنی کلاپارد که خود از اعظم حکمای معاصر و علمای بنام روانشناسی و علوم تربیتی است بپردازم و حقی را که این استاد بزرگوار برگردن همه معلمان و مربیان آشنا باروشهای جدید دارد ادا کنم ولی دیدم که اجرای این وظیفه مقامش اینجا نیست و اگر جای این کار در مقدمه کتابی باشد آن کتاب باید یکی از آثار گرانبهای خود آن دانشمند ارجمند که همگی شایستگی ترجمه و نقل بفارسی را دارند باشد.

آنچه باقی میماند اظهار قدردانی و تحسین بود از مترجم فاضل کتاب آقای مشفق همدانی که این گنجینه نفیس را بزبان فارسی نقل کرده و استفاضه از آنرا برای دانش پژوهان عموماً و متصدیان امور فرهنگی و مربیان خصوصاً میسر ساخت. در دورانی که آقای مشفق همدانی تحصیلات عالی خود را تعقیب میکردند در زمره بهترین دانشجویان قرار داشتند و از همان اوان استعداد و ذوق نویسندگی ایشان جلب توجه میکرد. اینک مایه کمال خرسندی است که دیده



میشود معلومات و قریحه خود را در راه اشاعه یکی از مهمترین رشته های علوم جدید یعنی علوم تربیتی که در ایران هنوز چنانکه باید رواج ندارد بکار میبرند.

در اهمیت و لزوم نقل و ترجمه علوم جدید بزبان فارسی هرچه تأکید شود کم است و اگر در رأس این علوم، علوم تربیتی را قرار دهیم راه دور نرفته و مبالغه نکرده ایم.

این نظر مختصر توضیحی لازم دارد.

هر عمل عاقلانه مستلزم دو شرط است: یکی در نظر داشتن غایت و مقصود و دیگری رعایت نقشه و طریقه مناسب برای وصول بآن مقصود. عبارت دیگر شخص عاقل پیش از آنکه بکاری دست بزند باید بداند چه میخواهد و چگونه باید خواش خود را بر آورد. تعلیم و تربیت کودکان و جوانان اگر فاقد این دو شرط یا دو مقدمه باشد نمیتواند عاقلانه محسوب شود و نتیجه مطلوب را حاصل کند. با همه پیشرفتهائی که در ربع قرن اخیر در فرهنگ کشور ما صورت گرفته و نادیده انگاشتن آن دور از انصاف خواهد بود باید اعتراف کرد که برای آموزگاران و دبیران و سایر متصدیان امور فرهنگی هنوز مقدمه نخست یعنی غرض و هدف تعلیم و تربیت و نظریات جدیدیکه دانشمندان مغرب زمین در این باب آورده اند بخوبی روشن نیست.

غالباً این نکته را باجمال میدانند که معلوماتی که با افراد داده میشود کافی نیست که ذهنشانرا زینت بخشد بلکه باید از حیث کمیت و کیفیت چنان باشد که در کشاکش زندگی آنانرا بکار آید و شخصیتشانرا چنان پرورش دهد که بتوانند مسائل معضل را حل کنند و بر مشکلات



و نامالایمات روزگار فائق آیند ولی این معنی در ذهن مریبان ماهنوز بسیار مبهم و تاریک است و ازینرو غالباً نسبت بآن ایمان کامل ندارند بر نامه تحصیلات و مندرجات کتب درسی ما گواه صادق این مدعا است مقدمه دوم یعنی طریقه مطلوب و روش مناسب برای دست یافتن بشاهد مقصود ، شاید از مقدمه اول ابهامش بیشتر باشد و کسانی که از آن اطلاع کافی دارند بیشک بسیار معدود هستند و بسیاری از آن معدود هم یا بواسطه فقدان وسائل و مناسب نبودن محیط کار و یا بدلائل دیگر از کار بستن روشهای نو خودداری میکنند و خویشتر را معذور میدانند .

با اینمقدمات معلوم میشود که ترجمه و نقل آثاری از دانشمندان معاصر که در باب آموزش و پرورش باشد و غرض و هدف آنرا برساند و روشهای نو تربیتی را توضیح کند از اهم خدماتی است که بتوان نسبت بفرهنگ ایران انجام داد .

اما درباره جان دیوئی که ترجمه یکی از کتابهایش بنام «مدرسه و شاگرد» در اینجا داده میشود این خصوصیت نیز در کار است که نظریات او ، شاید بیش از سایر علمای تربیتی معاصر ، درست نقطه مقابل و قطب مخالف نظریاتی است که قرنهای متمادی بر تعلیم و تربیت و بطور کلی بر معارف ما مسلط و حکمفرما بوده است . زیرا دیوئی بصراحت تام برای موضوعات نظری و تحقیقات فلسفی که در حیات دنیوی بشر مورد

---

اطلاقی ندارد و در مشکلات زندگی روزانه برایش گرهی نمی گشاید و

---

دردی دوا نمیکند چندان ارزشی قائل نیست . او ارزش را بچیزهایی میدهد

---

که جنبه عملی دارد و میتواند زندگی انسانی را اگر بد است خوب و اگر خوب

---

است بهتر کند . عبارت دیگر عقیده دیوئی این است که نباید غرض نهائی

---



و مقصد غائی آموزش و پرورش را ترویج دانش - دانش مطلق - دانست  
بلکه این مقام را باید منحصرأ برای دانشی قائل شد که عملاً مفید باشد  
و در ضمن تجارب زندگی تحصیل گردد .

اندکی دقت معلوم میدارد که نظریه دیوئی بامذهب پراگماتیسم  
که ویلیام جیمس حکیم دیگر امریکائی آورده است فرقی ندارد و همان  
اصول است که رعایت آنها را دیوئی در تعلیم و تربیت واجب میشمارد .  
شاید این مختصر برای تحریک حس کنجکاوی دانش پژوهان و  
جلب توجه آنان باین کتاب کافی باشد . امید است این حسن توجه  
چنان باشد که مترجم محترم بتعقیب خدمات علمی خود تشویق شوند  
و به نقل سایر کتابهای دیوئی و آثار دیگر علمای تربیتی همت گمارند  
و یقین بدانند که قدرت ترجمه و قریحه نویسندگی خود را نمیتوانند  
در راهی بهتر و مفیدتر از این بکار ببرند .

تهران - ۲۰ اردیبهشت ماه ۱۳۲۶

دکتر علی اکبر سیاسی



# مقدمه مترجم



علت اساسی بدبختی امروز ایران تنها آن نیست که در اثر  
سوانح بزرگ تاریخی و غفلت زمامداران سلف و سیه روزی خودملت  
و از همه مهمتر سیاست خائنانه دشمنان داخلی و خارجی ایران که  
نفع خویش را در نگونسازی ایرانیان تشخیص میدهند دست کم هشتاد  
در صد مردم این کشور از نعمت خواندن و نوشتن محرومند بلکه يك  
بدبختی بزرگ دیگر که بی اندازه در عقب ماندگی این کشور از قافله  
ترقی و پیشرفت حیرت انگیز دنیا تأثیر فراوان دارد آنست که آن  
بیشتر در صد با سواد هم بر طبق اصول پوسیده قدیمی و روش غلطی  
که بهیچ روی در خور مقتضیات زندگی امروزی نیست تعلیم و تربیت  
میشوند بطوریکه هنگام خروج از محیط مدرسه و دخول در عرصه پر  
جوش و خروش و پیل افکن زندگی نه تنها قادر به ارشاد و رهبری هم  
میهنان نایبای خویش و برداشتن قدمهای اساسی در راه اصلاح وضع  
کشور نیستند بلکه در بسیاری از موارد حتی قادر به تأمین زندگی  
خوبش و هدایت خود و فرزندانسان در راه پر پیچ و خم و سنگلاخ  
حیات هم قادر نیستند و بقول جان دیوئی همچون شناگرانی میمانند که  
فن شناکردن را در خشکی آموخته اند و هنوز درست قدم به آب  
نگذاشته اند که دستخوش امواج سهمگین زندگی گردیده و بته دریا  
واژگون میشوند.

در اثر همین بدبختی بزرگ ایران که صدها زکریای رازی و بوعلی



سینا و سعدی و فردوسی و مولوی تقدیم دنیا نموده است گوئی در طی دو قرن اخیر بکلی سترون گردیده و چشمه نبوغش کاملاً خشک شده است بطوریکه در ظرف ۲۰۰ سال اخیر حتی يك مخترع بنام نیز در این کشور یافت نشده است که بتواند آوازه شهرت ایران را بلند نگهدارد و موجب فخر و مباهات ایرانیان گردد.

در اننائیکه در ظرف يك قرن اخیر در اروپا و مخصوصاً امریکا يك انقلاب شگرف که بمراتب از رفورم و رنسانس پر دامنه تر و مهمتر است در اصول تعلیم و تربیت جهان روی داده و موجب پیدایش کشور های نیرومندی مانند امریکا و شوروی و اختراعات حیرت انگیزی مانند نیروی اتمیک و رادار گردیده است و علم آموزش و پرورش بیشتر متکی بر اساس تأمین سعادت و نیک بختی افراد در میدان پر آشوب زندگی گردیده است در کشور ما همچنان مانند يك قرن پیش هم دبیران و آموزگاران بیشتر مصروف بدان میگردد که مغز دانش آموزان را از معلومات بی نمر و خسته کننده ای انباشته کنند که نه تنها هیچگونه اثری در تمام طول زندگی بر وجود آن مترتب نیست بلکه جسم و روح را نیز خسته کرده و آدمی را از سعادت و نیک بختی باز میدارد. بنظر نگارنده بزرگترین خدمت باین کشور آنست که اصول تعلیم و تربیت را از مجرای غلط امروزی خارج کنیم و آنرا براهی بیندازیم که ملل بزرگ مانند امریکا را بسر منزل مقصود رهبری کرد و دامنه عظمت و اقتدار آنها را به پهنای فلك رسانید و این منظور نیز حاصل نمیگردد مگر با آشنا کردن ذهن دبیران و آموزگاران و دانش آموزان ایرانی با افکار انقلابی تعلیم و تربیت که امروز بکلی دنیای آموزش و پرورش را منقلب نموده و موجب پیدایش اصول کاملاً جدیدی در جهان آموزش و پرورش گردیده است.



بزرگترین موجد این انقلاب بزرگ بتصدیق کلیه علمای تعلیم و تربیت بدون شبهه جان دیوئی فیلسوف و دانشمند بزرگ امریکائی است که مؤسس حقیقی مکتب پراگماتیسم بشمار رفته و افکار بدیعش در جهان آموزش و پرورش اعجاز کرده و کتابهای معروفش بکلیه السنه ترجمه شده و راهنمای همه اصلاح طلبان قرار گرفته است ....

در سالهای ۱۳۱۵ تا ۱۳۱۸ که نگارنده در دانشسرای عالی بتحصیل علوم تربیتی اشتغال داشتم و نظر باشنائی بدو زبان انگلیسی و فرانسه از کتابهای جدید تربیتی بزرگترین استادان فن که بهمت آقای دکتر صدیق اعلم در گنجینه کتابخانه دانشسرا گرد آمده بود منتهای لذت را می بردم از میان کلیه استادان بزرگ تعلیم و تربیت مانند هربرت اسپنسر و امیل دورخیم و غیره «جان دیوئی» مخصوصاً تأثیر شگرفی در فکر من کرد و هرچه بیشتر در اندیشه های این مغز بزرگ فحوص میگردم همچون جهانگردی که در يك جنگل پهناور و پربرکت قدم نهاده باشد زیاده تر با اهمیت افکار و عمق اصول تربیتی وی پی می بردم و بیش از پیش این نکته بنظرم مسلم میگردد که یکی از بارزترین مظاهر انحطاط فرهنگی ایران آنست که از کتابهای این رهبر بزرگ تعلیم و تربیت که بتمام زبان های زنده در آمده و حتی ترجمه های عربی آن نیز در کتابخانه ها موجود است يك جلد هم بزبان پارسی ترجمه نشده است تا افکار انقلابی وی همچون خورشید تابنده ای سیاهی ذهن آموزگاران و دبیران ما را زدوده و آنها را با رموز تفوق تعلیم و تربیت باخترازمین آشنا کند و بهمین جهت با راهنمایی استاد معظم آقای دکتر عیسی صدیق و تشویق آقای دکتر بیژن استاد علوم تربیتی به ترجمه یکی از کتابهای معروف جان دیوئی بنام «مدرسه و شاگرد» همت گماشتم و برای آنکه علاقمندان



بافکار دیوئی بهتر از خرمن اندیشه های بدیع و انقلابی وی بهره مند گردند مقدمه ای را نیز که «ادوارد کلاپارد» استاد بزرگ تعلیم و تربیت قرن حاضر بر آن کتاب نوشته و خواننده را در پی بردن باصول تعلیم و تربیت جان دیوئی کمک فراوان میکند بدان افزودم و پس از آنکه این ترجمه مورد پسند آقایان دکتر صدیق و دکتر سیاسی و دکتر بیژن استادان بزرگ علوم تربیتی واقع گردید و چاپ آن بخرج وزارت فرهنگ مورد تصویب شورای عالی فرهنگ قرار گرفت متأسفانه در اثر اشکال تراشیهای مالی و خاصه خرجی ها و از همه مهمتر جریانات بطشی اداری که بشدت کامل در وزارت خانه های ما رواج دارد و هر فرد علاقمندی را از اقدام بهر کار مفیدی دلسرد و مأیوس میدارد و باوجود مساعی آقایان دکتر سیاسی و دکتر صدیق چاپ این کتاب بکمک وزارت فرهنگ میسر نگردید تا اینکه دوران وزارت فرهنگ آقای دکتر شایگان که از استادان روشن فکر کشور بشمار میروند رسید و معاونت وزارت فرهنگ را نیز دکتر کاویانی جوان تحصیل کرده و اروپا دیده فعالی احراز نمود که خود بیش از نگارنده بلزوم بسط اصول تعلیم و تربیت نوین امریکا در ایران معتقد بود و بهمین جهت پس از اطلاع از ماجرای دراز پرونده کتاب «مدرسه و شاگرد» و طرح مجدد موضوع در شورای عالی فرهنگ مقرر داشتند که از بودجه وزارت فرهنگ مبلغ مختصری بچاپ کتاب «مدرسه و شاگرد» بطوریکه زیان بزرگی متوجه نگارنده نگردد کمک شود.

بنابر این نگارنده وظیفه خود میداند که نخست از آقایان دکتر صدیق اعلم و دکتر سیاسی و دکتر بیژن که مرا در ترجمه این اثر نفیس دیوئی تشویق و ترغیب نمودند و سپس از جناب آقای دکتر شایگان



وزیر روشن فکر و آقای دکتر کاویانی معاون تحصیل کرده و فعال ایشان که در تهیه و سایل چاپ این کتاب مرا یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاری نموده و موفقیت ایشانرا در خدمات بزرگ فرهنگی خویش از ایزد توانا مسئلت نمایم اما راجع بشرح حال مختصر جان دیوئی و اصول تعلیم و تربیت وی چون مقدمه کلاپارد را نیز ترجمه کرده ام نیازی به تطویل کلام نمی بینم. درخاتمه امیدوارم که هرگاه با وجود تمام کوشش های من خواننده نتواند چنانکه باید به عمق افکار دیوئی پی برد نخست این نکته را در نظر داشته باشد که جان دیوئی مسائل دشوار تعلیم و تربیت را از طریق فلسفی حل کرده است و بنابراین ترجمه کتابهای وی که کاملاً جنبه کتابهای فلسفی دارد خالی از اشکال نیست و دوم اینکه اگر هم این ترجمه نتواند چنانکه باید حق جان دیوئی را ادا کند اقلاً ممکن است سایر علاقمندان به اصلاح فرهنگ ایرانرا که از نگارنده در مسائل بزرگ تربیتی واردتر و در نویسندگی تواناتراند در ترجمه سایر آثار جان دیوئی که بزعم عموم استادان بزرگ تعلیم و تربیت همچون گوهرهای تابناکی هستند که دنیائی را روشن نموده و مرحله جدیدی در تاریخ آموزش و پرورش کشور گشوده اند یاری نماید

مشفق همدانی

تهران ۱۵ فروردین ۱۳۲۶



## دیباچه

### اصول آموزش و پرورش جان دیوئی

« آموزش و پرورش البته خیلی مهم است  
ولی زندگی کردن از آن مهمتر است  
بنابراین هدف آموزش و پرورش صحیح  
« بهبود وضع زندگی است »

« جان دیوئی »

قبل از شروع مطلب بخوانندگان این کتاب یاد آور میشوم  
که نیازی به مطالعه این دیباچه نیست زیرا چهار فصل این کتاب با آنکه  
در زمانهای مختلف نگاشته شده و بطور جداگانه بطبع رسیده است  
طوری با هم پیوستگی دارند و چنان مطالب یکدیگر را تکمیل میکنند  
که سر رشته اصول آموزش و پرورش پر برکت دانشمند امریکائی را  
بخوبی بدست خواننده میدهند.

با اینهمه نظر به اهمیتی که اصول این فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت  
ممکن است برای کشورهای غیر امریکائی کسب کند شاید بيمورد نباشد  
که شمدای در باره شخص جان دیوئی و تألیفات وی بمیان آورم زیرا  
بیش از این درنگ در آشنا شدن جهانیان با این متفکر عالیقدر که  
اندیشه های درر بارش بدینسان در اعماق روح انسانی راه یافته و اسرار  
فعالیت آنرا بدست آورده است جایز نیست.

جان دیوئی که روز بیستم اکتبر ۱۸۵۹ در برلینگتن (ورمون)



با بعرضه وجود گذاشته است اگرچه از تألیفاتش چنین برمی آید که يك استاد تعلیم و تربیت و يا يك روانشناس بزرگ و يا يك عالم علم الحیات است با وجود این نباید فراموش کرد که در اصل يك فیلسوف عالیقدر است. البته یکی از استادان بزرگ وی در دانشگاه جان هاپکینز استانی هال بود که یکی از کارشناسان بزرگ روانشناسی کودک در امریکا بشمار میرود و بدون شبهه افکارش در اصول تربیتی جان دیوئی تأثیر فراوان داشته است لکن طرز کار و طریق بیان دیوئی با استاد سابقش فرق بنسب دارد. هال در حقیقت يك کارشناس علم الحیات بود که بانهایت بردباری و شکیبائی و دقت مشهودات خود را جمع آوری میکرد و از مقایسه آنها با هم افقهای وسیع و تازه ای را بروی بشر میگشود و حال آنکه دیوئی متفکری بزرگ است که رموز روح انسانی را با زبردستی شگفتی انگیزی تجزیه و تحلیل می کند با اینهمه بین این دو دانشمند بزرگ يك وجه شبه قابل توجهی موجود است و آن اینست که هر دو استاد بر آنند که پرورش فکری بستگی به يك چشمه فیاض داخلی دارد و علم آموزش و پرورش برای توجه باین نکته اساسی باید تعلیم و تربیت را از درون خود کودک آغاز کند یعنی در حقیقت مبادرت بیک انقلاب کپرنیکی در جهان آموزش و پرورش نماید. البته در ظاهر جان دیوئی با لجن ملایمتری از لجن هال با اصول پوسیده تعلیم و تربیت حمله می کند لکن در باطن انتقادهای دیوئی از آن هال شدیدتر و مؤثرتر است.

در سال ۱۸۸۴ جان دیوئی دکترای فلسفه را بدست آورد و اندکی بعد در دانشگاه میشیگان بتدریس فلسفه پرداخت و بزودی بجای جرج موریس استادش کرسی استادی فلسفه را اشغال کرد و تا سال ۱۸۹۴ بتدریس فلسفه ادامه داد تا در این تاریخ برای تدریس فلسفه و علوم تربیتی



بدانشگاه شیکاگو دعوت شد و مدت ۱۰ سال بر این کرسی برقرار بود و مخصوصاً در این مرحله از زندگی خویش بود که به علوم تربیتی توجه نمود و همچون آب بازی زبردست تاکنه این اقیانوس عمیق فرو رفت و اسرار آنرا بدست آورد. در سال ۱۹۰۴ باردیگر دانشگاه کلمبیا در نیویورک او را دعوت بتدریس نمود و تا چند سال پیش در این دانشگاه صدها جوان را برای پرداختن به رموز و اسرار علوم تربیتی آماده کرد. جان دیوئی بمحض شروع بتدریس در دانشگاه در اثر انتشار یکرشته مقالات و تألیفات راجع به مباحث مختلف فلسفه از قبیل افکار و عقاید لیبنیز و اخلاق و منطق و علوم مابعدالطبیعه در میان محافل فلسفی و ادبی امریکاشهرت بسزائی بدست آورد. اما کلیه این تألیفات با آنکه در ظاهر متنوع و مختلف است در باطن متکی بر طریق واحدی است و این طریق همانا پراگماتیسم است که دیوئی و ویلیام جیمس و شیلر از نخبه قهرمانان آن بشمار میروند.

این طریق پراگماتیسم که در حدود سی و چهار سال است يك انقلاب بزرگ در جهان فلسفه و جوش و خروش بزرگی در دنیای آموزش و پرورش تولید کرده است چیست؟ بنا بتعریف فلورنوا پراگماتیسم یعنی احترام از از لفاظی و تعیین ارزش اندیشه های فلسفی حتی مبهم ترین عقاید فلاسفه بر طبق تأثیر و ارزش عملی که در زندگی افراد دارا میباشند. بعبارت دیگر پیرو مکتب پراگماتیسم حقیقت افکار را بنا بر تأثیر عملی آنها میسنجد و از لفاظی و ابهام بیزار است و سعی میکند حتی مبهم ترین افکار را از بیغوله های ظلمانی ذهن بدر آورده آنها را در فضای باز و روشن حلاجی نموده و حتی المقدور از آنها استفاده نماید زیرا بالاخره این افکار فلسفی وقتی ارزش دارند که در بهبود وضع زندگی



مؤثر باشند. هر طریقی که عملاً برای ما نتیجه‌ای نداشته باشد و ما را در اکتشافات علمی یاری ننماید بنظر اهل پراگماتیسم طریقی بی ثمر و بیهوده و غیر قابل توجه است.

بنابر این بنظر جان دیوئی هدف و منظور هر مکتب فلسفی باید آن باشد که فعالیت خارجی و رفتار ما را در زندگی رهبری نماید و تنها از این نظر است که این دانشمند بزرگ نخست اخلاق و بعد منطق را مورد بحث قرار داده است.

دیوئی بر علیه اصول صوری و بی ثمر اعلان مبارزه داده و با اراده غربی می‌کوشد پیروان محض فلسفه‌های مبهم و بی ثمر را احیاء نموده و آنها را باز زندگی جسمانی و روحی آشنا نماید. مثلاً بنظر عده کثیری از فیلسوفان خیال‌باف عمل اخلاقی عملی است که ناشی از یک محرك خارجی بوده و از تمایلات درونی ما مستقل باشد و حتی گاهی هم با آنها متضاد است و حال آنکه جان دیوئی جداً باین عقاید می‌خندد و می‌گوید که اگر علل یک عمل اخلاقی در خارج از روح قرار گرفته و ارتباطی با تمایلات طبیعی نداشته باشد آدمی کمترین نفوذ و تأثیری بر این تمایلات نخواهد داشت و بنا بر این آنها را وادار به فعالیت نتواند کرد. بر عکس بنظر جان دیوئی اخلاق از خود زندگی آدمی باید سرچشمه گیرد و اصول آن کاملاً جنبه حسی داشته باشد زیرا اصول اخلاقی چیزی دیگر جز ابزارهایی نیست که در ذهن خود آدمی برای راهنمایی شخص در راه پرپیچ و خم و ظلمانی زندگی ساخته و پرداخته شده است و بدیهی است هرگاه این ابزارها متکی بر تمایلات و احساسات نباشند و از عناصری غیر از این حقایق روحی ساخته شده باشند هیچ فایده‌ای بر وجود آنها در زندگی روزمره انسان مترتب نخواهد بود.



جان دیوئی حتی منطق را نیز که بنظر اصحاب تعقل نیرومند ترین دژ است با همان نظر عملی و حیاتی مینگرد و میگوید فکر يك نیروی خارق العاده نیست که هدف آن کشف حقیقتی باشد که خود دارای موجودیت خاصی است بلکه فکر نیز وسیله ای است که در پرتو آن آدمی خویشتن را با مقتضیات نوین تطبیق میکند. بنابر این عمل کشف حقایق يك عمل مستقل نیست بلکه يك عمل حیاتی است که با جسم ما ارتباط دارد و نشانه حقیقت پی بردن بيك امر مسلم نیست بلکه موفقیت فعالیت فکر ما در شناسائی ماهیت حقیقی اشیاء است.

هرگاه پراگماتیسم را از لحاظ روانشناسی مورد بحث قرار دهیم کاملاً صورت طریق تجربه را بخود میگیرد وقتی جان دیوئی میگوید که ارزش يك اصل روانشناسی را تنها با توجه به نتایج عملی آن میتوان قیاس کرد آدمی بیدرنك بیاد استدلال پیروان روانشناسی عملی می افتد. با اینهمه بین پراگماتیسم و روانشناسی عملی مختصر تفاوتی موجود است. در حقیقت اگر چه اشیائی که بنظر يك پراگماتیست میآید درست همانست که از دریچه چشم يك روانشناس مشاهده میگردد با اینهمه طریق دسته بندی اشیاء و تفسیر و تعیین ارتباط آنها متفاوت است بدین معنی که فکر پراگماتیست دارای نیروی خاصی است و همیشه افکار را در حال حرکت مورد بررسی قرار میدهد بدینقرار که احساسات و تمایلات را از لحاظ تأثیر عملی آنها فوراً بررسی میکند و زیاد در کشف و حلاجی ماهیت آنها معطل نمیشود زیرا بنظر پراگماتیست زندگی روحی عبارت از آمیزه ای از احساسات و تمایلات مختلفی نیست که از محرکهای مختلف خارجی ایجاد شده باشد بلکه تنها يك فواره است که بر طبق احتیاجات موقع و تطبیق با حوادث منقسم بچند



شاخه میگردد . بنظر دیوئی «من» یعنی شخصیت آدمی در حقیقت يك  
كانون قوه است که پیوسته میل بابر از قدرت خود دارد و این ابراز  
قدرت بسه شکل در میآید اول «اراده» که سرچشمه اصلی نیرو است  
و اساس شخصیت را تشکیل میدهد . دوم «حس» که اثر این فعالیت و  
ارزش و نفع آن برای شخص است و سوم «علم» که وسیله ای برای  
رسیدن به مقاصد مورد علاقه آدمی است . خوی و شخصیت آدمی در  
حقیقت مظهر تجلیات روح است .

البته اصول افکار جان دیوئی را نمیتوان با سانی در چهار سطر خلاصه  
کرد و نمیتوان گفت که طریق وی کلیه معماهای حیات و رموز شخصیت  
را حل کرده است لکن هر گاه آنرا با دو طریق رقیب خود یعنی  
«روانشناسی استعداد» که مبتنی بر وجود قوای ساخته و پرداخته در  
آدمی است و «روانشناسی احساسات» که آدمی را بمنزله موضوعی  
در دست محرکهای خارجی میپندارد در مقام مقایسه در آوریم مشاهده  
میکنیم مکتب دیوئی که فعالیت را جوهر زندگی میداند بروانشناسی  
نیروئی خاص میبخشد که میتوان بر آن اصول عملی و مخصوصاً يك  
طریق تربیتی استواری بنا نمود . برای پی بردن باین حقیقت کافی است  
باین نکته توجه نمائیم که جان دیوئی با نظر کلی و عالی خود چگونه  
با سهوات کامل اشکالات پیروان دو مکتب مخالف نامبرده را حل  
کرده و با کشف و ارائه اشتباه مشترك آنها سعی میکند آنها را  
بیکدیگر نزدیک کند و بدین طریق بین هواخواهان مکتب های  
افراطی مانند طرفداران اصول تعلیم و تربیت جذاب یا هواخواهان  
منطق و روانشناسی و پیروان مکتب تحلیلی و غیره یکثوع سازشی  
حاصل کند





جان دیوئی جهان پهناور تعلیم و تربیت را نیز از همین لحاظ مورد بحث قرار میدهد و در هیچ موردی مانند این مورد افکارش اثر معجز آسا و پربرکت ندارد زیرا اگر در مورد اخلاق و منطق اشکالاتی تولید میکند که متفکرین باشکال میتوانند در حل آنها سازش حاصل کنند در مورد تعلیم و تربیت چنان اثرات روشنی دارد که تقریباً کلیه متفکرین بیطرف از اعتراف بدان نمیتوانند خودداری کنند.

اما اگرچه اساس مکتب جان دیوئی پراگماتیسم است باینهمه جان دیوئی یکبار هم این کلمه را در کتابهای تربیتی خویش بکار نمیبرد. هرگاه ما بخواهیم اصول تعلیم و تربیت جان دیوئی را تعریف کنیم باید بگوئیم که اصول تربیتی وی نیز مانند اصول روانشناسیش دارای نیروی خاصی است و بعقیده وی علم آموزش و پرورش یعنی علم تشکیل شخصیت و بنا بر این تربیت قبل از هر چیز عبارت از آنست که برای ابراز تمایلات و استعداد های هر فرد زنده زمینه مساعد فراهم گردد و فعالیتهای خفته وی بیدار و راهنمایی شود. چنانکه ملاحظه میشود این اصل تربیتی بکلی با اصل معمولی تعلیم و تربیت که مرکز ثقل تعلیم و تربیت را در خارج از وجود خود کودک مانند آموزش گارو کتاب و یا هر عامل خارجی دیگر میپندارد بکلی مخالف است.

جان دیوئی روزی برای خرید میزهایی که در خور احتیاجات شاگردان آموزشگاهش باشد بمغازه مبیل فروشی رفت و چون هرچه برای پیدا کردن میزهای مورد احتیاجش بیشتر تجسس کرد کمتر به نتیجه رسید مبیل فروش خسته شد و باو چنین گفت: « من خیال نمیکنم از آن میزهایی که شما میخواهید در اینجا یافت شود شما چیزی



میخواهید که شاگردان بتوانند روی آن کاری انجام دهند و حال آنکه  
مبل های ما طوری ساخته شده است که شاگردان برای شنیدن درس  
آموزگار بتوانند راحت تر بر آنها بنشینند « دیوئی بعداً ضمن نقل این  
اظهارات مبل فروش در یکی از کتابهای خود چنین نوشت : «جواب  
این مبل فروش مجملی از داستان دراز تعلیم و تربیت امروزی است» .  
گوش و کتاب تقریباً وسائل منحصر بفردی است که در آموزشگاه  
های ما برای تعلیم نوآموزان بکار برده میشود و در نتیجه بجای ورزش  
نسیم حقیقی زندگی در مدارس امروزی ما نسیم مرگ میوزد و بعوض  
فرو نشاندن عطش ذاتی کودکان چیزهایی بآنها میخورانند که کمترین  
نتیجه ای برای زندگی آنها ندارد . آموزگاران پیوسته دم از زندگی  
میزنند و حال آنکه خود فرسنگها از ماهیت زندگی دور هستند . اگر  
ما حقیقتاً طالب زندگی هستیم باید در ماهیت حقیقی زندگی دقیق شویم  
و کودک را چنانکه هست در نظر گیریم و دقیقه ای چند بضربان قلب  
و نوای احساسات و تمایلاتش گوش دهیم و او را در محیط مساعدی  
قرار دهیم که بتواند با نشاط و مسرت قوای مادی و معنوی خویش را  
پرورش دهد . آموختن البته چیز بسیار خوبی است ولی نخست باید فن  
زنده ماندن را فراگرفت و این فن را با تحقیق در خود زندگی میتوان  
خوب آموخت .



اما برای آنکه بهتر با اصول تعلیم و تربیت جان دیوئی پی ببریم  
بنظر من بهتر است که مشخصات اساسی مکتب وی را یادآور شویم .  
اصول جان دیوئی سه امتیاز دارد : (۱) داخلی است (۲) عاملی  
است (۳) اجتماعی است .



## (۱) داخلی است

بعقیده دیوئی آموزش كودك نباید از خارج صورت گیرد بلکه از داخل باید انجام گردد. كودك باید خودش تربیت شود نه آنكه تحت تأثیر محرکهای خارجی قرار گیرد، باید خودش چیزهایی فرا گیرد نه آنكه فكرش انباشته از معلومات شود خلاصه آنكه كودك باید خودش تربیت شود. البته بعد از مونتینی و ژان ژاك روسو راجع باین تعلیم و تربیت شخصی زیاد بحث شده است لکن کمتر دانشمندی مانند جان دیوئی توانسته است این فكر را پرورش دهد. ژان ژاك روسو تا اندازه ای به حقیقت این اصل مسلم پی برد لکن بعد از در گذشت وی پیروانش طوری در طریق تجزیه افراط نمودند و چنان گرم تحلیل اجزای عوامل روحی گردیدند كه بكلی از هم آهنگی و تأثیر متقابل آنها غافل شدند. در سال ۱۷۸۷ تیدمان و در قرن نوزدهم سیگسیسموند و کوسمول و پریر مسئله پیشرفتهای تدریجی كودك را مورد توجه قرار دادند یعنی بعوض آنكه پیشرفت کلی و پرورش عمومی كودك را مورد بررسی قرار دهند مواقع مختلف پرورش فکری و روحی كودك را بطور جدا گانه در نظر گرفتند و كار كودك را در مراحل مختلف زندگی موشكافی و حلاجی نمودند لکن این مسئله اساسی را مورد توجه قرار ندادند كه چگونه و چرا پرورش فکری كودك صورت خاصی دارد و عوامل مختلف در تعلیم و تربیت كودك چه تأثیر متقابلی دارند؟

بزرگترین هنر دیوئی و شاگردانش از جمله ایروینگ کینگ آنست كه مسئله پرورش روحی و فکری كودك را بطور کلی مورد بحث قرار داده و بازبردستی هرچه تمامتر يك مشکل بزرگ تعلیم و تربیت



را که در حقیقت میتوان آنرا اساس علوم تربیتی دانست حل کرده‌اند .  
 این مشکل بزرگ روشی است که آموزگار باید نسبت بتمایلات و منافع  
 کودک پیش گیرد . آیا باید تحت راهنمایی این تمایلات و منافع قرار  
 گیرد یا آنکه برعکس راهنمای آنها باشد ؟ از طبیعت پیروی کند و یا  
 آنکه پیکر کودک را مطابق ریخت خود بقلب بریزد ؟ آزادی یا اجبار ؟ این  
 بزرگترین مسئله‌ای است که کلیه علمای تعلیم و تربیت زندگی خود را  
 در راه حل آن صرف کرده و آخر هم بساحل مقصود نرسیده‌اند .  
 پاسخ مثبت یا منفی باین پرسش حیاتی قبول یا عدم قبول همان انقلاب  
 کپرنیکی در تعلیم و تربیت است که در بالا بدان اشاره کردیم .  
 اما اگر نقص بزرگ اصول تعلیم و تربیت خارجی در آنست که  
 به تحولات طبیعی و پیشرفت خودی کودک توجه ندارد اصول آموزش  
 و پرورش آزاد را نیز میتوان متهم بدان کرد که بجای راهنمایی کودک  
 در شاهراه حقیقی ترقی و تعالی هوی و هوس کودک را تقویت و او را در  
 پرداختن به منہیات تشویق و تحریص می‌کند . جان دیوئی بادلائل محکم  
 ثابت می‌کند که هرگاه موضوع را از لحاظ نفسانی مورد مطالعه قرار دهیم  
 قضیه هوی و هوس یا اجبار خارجی خود بخود منتفی میگردد . موضوع  
 تحریص هوی و هوس و تشویق نفسانیات کودک اعم از خوب یا بد وقتی  
 پیش می‌آید که آموزگار یا مربی منافع و تمایلات کودک را بهمان صورت  
 اولیه که هست پرورش دهد و حال آنکه چنین اصلی مخالف اصل تعلیم  
 و تربیت ذاتی است زیرا منافع و تمایلات کودک هرگز در حال رکود  
 نمی‌مانند بلکه همواره متحرک و مترقی هستند و بنابراین پرورش آنها  
 بهمان حالی که ابراز می‌گردند موجب جلوگیری از پرورش حقیقی تمایلات  
 و استعداد های کودک میگردد بطور کلی باید این منافع و تمایلات



را بمنزله علائم احتیاجات عمیق تر و هدفهای اساسی تری تلقی نمود که پیوسته میل بابر از و پرورش دارند و مهمترین وظیفه مربی تنها آنست که زمینه را برای شکفتن و پرورش آنها فراهم و مساعد سازد. بنا براین برای آشنائی کامل با این احتیاجات اساسی کودک باید بانهایت زبر دستی علائم مشخص این تمایلات را تفسیر کرد یعنی درحقیقت در پس نفع گذران و کم رنگ استعداد اساسی و فعالیت ذاتی کودک را که از میان ظلمت در تکاپوی راهی بطرف نور و روشنائی است تشخیص داد. بنا براین مربی باید این منافع اولیه کودک را درست بهمان نظری بنگرد که يك جراح يك برآمدگی جلدی نگاه میکند یعنی همانطور که جراح بانگاه سطحی به این برآمدگی جلدی بیدرنگ درمی یابد که نشانه بروز چه بیماری بعدی است که دیر یا زود پوست را شکافته و سر درخواهد آورد مربی نیز باید بانگاه سطحی به تمایلات ظاهری کودک از استعداد ها و تمایلاتی که در پس آن خفته است آگاه گردیده و زمینه را برای ابراز و شکفتن آنها کاملاً فراهم کند. توجه باین حقیقت ما را بر آن میدارد که اصول تعلیم و تربیت را بر تمایلات فطری کودک استوار سازیم و طبیعت وی را پیروی کنیم ولی کاملاً گرفتار هوی و هوس وی نگردیم.

۲- مکتب تربیتی جان دیوئی يك مکتب عاملی است. شاید این جنبه مهمترین جنبه اصول تعلیم و تربیت جان دیوئی باشد منظور تعلیم و تربیت عاملی چیست؟ بکوشیم آنرا در چند کلمه تعریف کنیم: اصول تعلیم تربیت عاملی اصولی است که ضمن پرورش قوای روحی کودک اهمیت حیاتی آنها و همچنین فوائد آنها را در زمان حال و آینده در نظر می گیرد و درحقیقت فعالیت های روحی را بمنزله وسائلی برای نگاهداری زندگی میداند یا بعبارت دیگر آنها را بمنزله عواملی میداند که هدف آنها



حفظ و نگاهداری زندگی است و نه وجود های مستقلی که بر وجود مستقل آنها فایده خاصی مترتب باشد.

فرق این اصل تربیتی با اصل های معمولی چیست ؟ فرق آن خیلی است . بطور کلی روانشناسی فعالیت روحی و ذهنی را بمنزله نتیجه کاریك دسته استعداد های مستقل میداند که هر کدام بتنهائی وظیفه خود را انجام میدهند مانند هوش ، تخیل ، حس ، عقل ، زبان ، اراده و غیره . برخی از فلاسفه تا نیمه قرن گذشته چنین می پنداشتند وظیفه روانشناس آنست که این استعداد های ذهن را احصاء و شرح دهد . اگرچه روانشناسی تجربی کاملاً اصول استقلال استعداد های روحی را که (هر بارت) و (لک) قبل از همه ضربت کشنده ای به پایه های آنها وارد ساختند از پای در آورده باینهمه آموزش و پرورش نتوانست از خطای بزرگ روانشناسان پیشین برکنار ماند بدینقرار که حتی تا امروز عده کثیری از علمای تعلیم و تربیت ذهن را متشکل از یکرشته استعداد های مختلف میدانند که برای پرورش آنها کافی است که حتی المقدور آنها را بکار انداخت مثلاً ذهن را با از بر کردن مطالب زیاد و تخیل را با مطالعه مسائل علمی و عقل را با مطالعه منطق و تعریف و زبان را با صرف کردن فعل و اراده را با اقدام بکارهای خلاف میل تربیت نمود .

این نظر بکلی غلط است زیرا باریکگر این نکته را تأیید میکنم که ذهن یا زبان و یا اراده قوای مستقلی نیستند که بتوان آنها را بطور جداگانه باورزش مانند يك عضله پرورش داد . خیر چنین نیست ! اینها فقط وسائل کار هستند و وظیفه آنها آنست که خود را با وضعی که در عین حال در اثر يك محرك خارجی و يك احتیاج داخلی ایجاد شده است تطبیق نمایند و بنابراین ارزش این وسائل بسته بآنست که



تا چه اندازه رفتار را با احتیاج تطبیق دهند و از این رو است که بکار انداختن آنها در خارج از مقتضیات خارجی و داخلی کمترین نمری نخواهد داشت هزار افسوس که آموزش و پرورش معمولی نمیخواهد این حقیقت مسلم را مورد توجه قرار دهد و پیوسته مغز کودکان را مملو از معلوماتی میکند که در تسهیل رفتار آنها پیشیزی ارزش ندارد، آنها را بدون اینکه میلی بشنیدن داشته باشند مجبور بگوش دادن میکند و بدون اینکه چیز گفتنی داشته باشند ناگزیر به تحریر و انشاء و قلمفرسایی مینماید و بدون اینکه کمترین کنجکاوی در آنها وجود داشته باشد آنها را وادار بمشاهده میکند و بدون اینکه در اندیشه تحقیق چیزی باشند آنها را وادار به تعقل مینماید و بطور کلی بدون اینکه قبلاً روح آنها را با کار مورد نظر آشنا کند آنها را وادار بفعالیت و کوشش اجباری میکند و چنین میپندارد که این کوشش ارادی است و حال آنکه تنها میل درونی بکار و فعالیت ارزش حقیقی میبخشد. بطور اجمال میتوان گفت که آموزش و پرورش امروزی عواملی را که تنها در اثر اتحاد و اتفاق میتوانند متمرکز گردند از هم متلاشی میکند بدینقرار که واسطه طبیعی آنها را قطع میکند مثل گلی که از شاخه و شاخه ای را که از ریشه قطع کنند آموزش و پرورش عاملی بکلی برخلاف این رفتار میکند بدینمعنی که هرگز این حقیقت را فراموش نمیکند که کودک يك موجود زنده است و تنها او را باید بوسائل طبیعی که از خود زندگی سرچشمه گرفته است بکار و فعالیت وادار کرد آنهم بشرط اینکه این کار و فعالیت حتماً برای وی ضروری باشد.

حیات کودک مانند مرد و حدتی را تشکیل میدهد که دارای يك مداومت خالقه خاصی است بطوریکه نمیتوان با نهایت بیرحمی فعالیت



ویرا از احتیاجاتش جدا کرد. این نکته مسلم است که همیشه احتیاج و نفع محرك آدمی در کلیه کارهای زندگی است در اینصورت چرا این قانون اساسی را در زندگی کودکان خویش بکار نیندیم و پیوسته آنها را بدون احتیاج درونی به فعالیت برانگیزیم؟

البته این آموزش و پرورش عاملی تازگی ندارد. سرتاسر کتاب امیل ژان ژاک روسو مملو از این اندیشه است و گذشته از این امروز بسیاری از علمای آموزش و پرورش که برخی راه فلسفه و بعضی دیگر طریق علم الحیات و یا پزشکی و یا تجربه مدرسی میپویند در این نقطه با یکدیگر تلاقی نموده و باتفاق آراء استحکام این اصل را تصدیق میکنند.

اما هیچکس مانند جان دیوئی نتوانسته است با زبردستی و پیروزی این اصل بزرگ تربیتی را تحلیل کند و بهمین جهت بود که در سال ۱۸۹۵ هنگامی که جان دیوئی رساله معروف خود را بنام « نفع و کوشش » منتشر نمود ناگهان آوازه شهرتش در گنبد گیتی پیچید. دیوئی بدین طریق از پداگوژی هربرت نیز که در امریکا با موفقیت شایانی مواجه شده بود قدمی فراتر نهاده و باوج پیروزی رسید.

جان دیوئی چندان با اصول تعلیم و تربیت هربرت مخالف نیست بلکه از عقاید و اندیشه‌های هربرت استفاده فراوان نموده و عقاید هربرت را در اثر تطبیق به اصول مسلم علم الحیات و روانشناسی کودک تکمیل میکند. جان دیوئی درباره مکتب هربرت چنین میگوید: روانشناسی هربرت روانشناسی آموزگار است و نه کودک و بعداً چنانکه ملاحظه خواهید فرمود این فرق اساسی را در این کتاب با دلائل مهمی ثابت خواهد کرد.



آموزگاری که پیرو آموزش و پرورش عاملی جان دیوئی باشد زندگی روحی کودک را بمنزله وحدتی تلقی میکنند که خود ارزش خاصی دارد و تمام مظاهر فعالیت آن متوجه هدف خاصی است. چنین آموزگاری بر آنست که برای تعبیر زندگی کودک و دریافتن معنی آن نباید تظاهرات روح را تظاهرات مبهمی دانست بلکه باید به سرچشمه حیاتی و محیط طبیعی آنها پی برد چنانکه برای تعیین نیروی فکری يك وحشی نباید کارهای ویرا بطور جداگانه در نظر گرفت و نواقص ویرا نسبت بیک انسان عادی یادداشت کرد بلکه برعکس باید این حقیقت را در نظر گرفت که نیروی فکری وی خود وحدت خاصی را تشکیل میدهد و تنها با مطالعه مقتضیات زندگی و محیط و احتیاجات اساسی او است که میتوان بارزشش پی برد.

البته از مدتها پیش روانشناسی تجربی بر این اندیشه که آدمی دارای قوای روحی مستقلی است داغ بطلان زده ولی متأسفانه بجای آن اندیشه نوینی برقرار نساخته بود. روانشناسی حسی و تداعی معانی که جایگزین روانشناسی پیشین شده اند هنوز دارای این نقص بزرگ هستند که زندگی روحی و فکری را از هم مجزا نموده و آنها را طوری متلاشی میکنند که هسته درونی آن بهیچ روی قابل تشخیص نیست. بزرگترین نقص مکتب پرورشی هربرت در آنست که يك باره فعالیتها و تمایلات درونی کودک را از میان برده است و حال آنکه همین تمایلات هستند که وحدت حیات کودک را تشکیل داده و معرف فعالیت وی میباشند و بنا براین نمیتوان بهیچ روی آنها را ندیده انگاشت بلکه برعکس باید آنها را تحت مطالعه دقیق قرار داده و تفسیر و تعبیر کرد تا معلوم شود که مظهر چه احتیاجاتی میباشند و بطرف چه هدفهایی متمایل هستند؟



وظیفه اصلی آموزگار آنست که دروس را طوری تنظیم و در معرض استفاده کودک قرار دهد که مواد خود بخود در مقابل روح کودک که آمیزه‌ای از احتیاجات و تمایلات و منافع اوست عرض اندام کنند و در تشکیل شخصیت وی شرکت کنند. دیوئی به نیکوترین وجهی نشان میدهد که چگونه آموزگار مواد مختلف برنامه را بجداب‌ترین وضعی میتواند بکودک عرضه دارد و مخصوصاً میگوید که درس را باید طوری بکودک آموخت که ارزش عملی آنرا احساس کند زیرا عمیق‌ترین غرایز ما آنهایی هستند که مربوط با استفاده از وسائل برای رسیدن به هدف است. بنابراین آموزگار باید این فکر را کاملاً از سر بدر کند که منظور آموزش و پرورش تنها عالم کردن کودک است زیرا این طریق منتهی بمرک می‌گردد بلکه منظور اساسی تربیت تنها آنست که وسائل زندگی کردن را در اختیار کودک بگذارد.

بدین طریق مثلاً تاریخ تنها وسیله تجزیه قوای اجتماعی است که انسان با آنها سروکار دارد، جغرافیا وسیله‌ای است که ارتباط بین مردم نقاط دور دست را تسهیل میکند، ریاضیات وسیله صرفه‌جویی تجربیات بیشمار بمنظور تنظیم کار است و برای اینکه ارزش عملی این درسهای مختلف معلوم کودک گردد باید احتیاجات اجتماعی که موجود این علوم گردیده است بر وی محسوس و مسلم گردد. ما از احتیاجات اجتماعی سخن را ندیم و اینک طبعاً بسومین جنبه طریق آموزش و پرورش جان دیوئی میرسیم.

۳ - گفتیم که اصول تعلیم و تربیت جان دیوئی اجتماعی است. بنظر من این جنبه نتیجه طبیعی جنبه عاملی تعلیم و تربیت جان دیوئی است. دیوئی میگوید چون فرد عضوی از جامعه است باید کاری کرد



که عضو مفید این جامعه باشد و بهترین راه‌نیل بمقصود نیز آنست که محیطی مستعد برای پرورش غرایز اجتماعی وی ایجاد کنیم. اساس طریق آموزش و پرورش جان دیوئی جز این چیز دیگر نیست. در اینجا نکته دیگری را نیز باید بیاد آورد: اگر بخواهیم کودک را با توجه بمقتضیات طبیعی زندگی پرورش دهیم نخستین کاری که باید انجام دهیم آنست که يك محیط زندگی اجتماعی برای وی ایجاد کنیم.

اکنون باید دید این محیط اجتماعی را که از دوا لحاظ ضرورت کامل دارد آموزشگاه میتواند ایجاد کند؟ جان دیوئی در کتاب معروف خود «مدرسه و جامعه» و همچنین در آخرین فصل این کتاب و در اغلب رساله‌های تربیتی خود باین سؤال پاسخ مثبت میدهد زیرا بطور کلی اساس تعلیم و تربیت اومتکی بر اجتماع است و بعقیده وی آموزشگاه میتواند تبدیل به يك محیط اجتماعی گردد مخصوصاً برای آنکه در تمدن امروزی ما کودک از بسیاری از وظائف خانواده‌گی که شامل مسئولیت‌های شخصی است و کمک بوالدین و شرکت در کارهای خانواده‌گی که سابقاً محیط مساعدی را برای پرورش غرایز اجتماعی تشکیل میدادند محروم است. مدنیت صنعتی امروز بکلی اوضاع زندگی را زیر و زبر کرده و چراغ زندگی خانواده‌گی را بسرعت خاموش میکند و والدین که خود در خارج همیشه مشغولند وسیله‌ای برای وادار کردن کودکان خود بکار ندارند و بنابراین جبران محیط اجتماعی خانواده باید بآ آموزشگاه متوسل شد.

اما برای اینکه آموزشگاه وظیفه خود را بخوبی انجام دهد باید بکلی از قید نواقص تعلیم و تربیت قرون وسطی آزاد گردد و در برنامه خود دروسی قید کند که صورت دروس شخصی را نداشته باشند



بلکه وسیله‌ای برای فراهم کردن اساس زندگی عملی و اجتماعی باشد یعنی آموزشگاه باید تبدیل بیک جامعه کوچک گردد و برخلاف امروز که فعالیت دانش آموزان منحصرأ متوجه آموزگار است بدینقرار که تنها برای آموزگار درس می‌آموزند و به‌وی درس پس میدهند این فعالیت باید متوجه جامعه گردد. دانش آموزان باید با یکدیگر همکاری کنند و بهم حتی المقدور مساعدت نمایند و خودشان انضباطی بوجود آورند که در مقابل آن همه طبعاً مطیع باشند و نه آنکه از خارج یک نظام وحشیانه‌ای را بر آنها تحمیل کنند. تنها نکته‌ای که در هر کاری باید در نظر گرفته شود آنست که آن کار بنفع اجتماع باشد. بنا براین بعوض انضباط تحمیلی باید انضباط میلی برقرار گردد و در این صورت تعلیم و تربیت تبدیل بوسیله‌ای خواهد گردید که رفتار را تسهیل نموده و سعی و کوشش را صرفه‌جویی میکند.

اکنون باید دید آن کاری که بهتر مساعد با این همکاری مشترك و فعالیت عمومی باشد که در آن هر کسی برای تشکیل کنسرت عمومی نت مخصوص خود را بنوازد چیست؟ بطور قطع کار دستی و همین کار دستی است که جان دیوئی بمنزله محور زندگی مدرسی اختیار نموده و عقیده دارد که کلیه دروس دیگر را بوسیله کارهای دستی میتوان جذاب نموده و ارزش آنها را برای کودکان محسوس کرد.

خوانندگان ما هر گاه کم و بیش با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنائی داشته باشند بیدرناک پی خواهند برد که اصول جان دیوئی بسیار نزدیک بهمان اصول آرتشوله *Arbeitsschule* است که کرشنستینر *Kerschensteiner* مدیر آموزشگاههای مونیخ پیشنهاد نمود و تاملت مدیدی مورد بحث علمای تعلیم و تربیت بود. کرشنستینر نیز



عقیده دارد که آموزشگاه باید تبدیل بکانون زندگی معمولی و اجتماعی گردد و بهمین جهت پیشنهاد میکند که آموزشگاههای کتابی **Buchshulen** با آموزشگاههای کار **Arbeitshulen** تبدیل گردد. در اینجا نیازی نیست که تشابه اصول تربیتی دو دانشمند بزرگ را تذکردهم و تنها کافی است یادآور شوم که کرشنستر در یکی از تألیفاتش اظهار بسی خرسندی میکند که با جان دیوئی همعقیده است. این همداستانی در جهان تعلیم و تربیت که هرکسی برای خود راهی می سپرد مایه خوشوقتی و آرامش خاطر است. گذشته از این جان دیوئی بطور مسلم خیلی بیش از آنچه که تصور می رود مرید و پیرو دارد. مثلاً من یقین دارم که (ژان لیگ تارت) مربی معروف هلندی از پیروان همان طریق جان دیوئی است. (لیگ تارت) که ریاست یکی از آموزشگاههای شهر لاهه را عهده دار است واضع اصول خشک و نظری نیست بلکه در پرتو ممارست و تجربیات زیاد افکار و اصول قاطعی برای آموزش و پرورش کودکان بدست آورده و تنها از راه تجربه دریافته است که در تعلیم و تربیت با آزادی بهتر از فشار میتوان نتیجه رسید. من سال گذشته هنگامی که از آموزشگاهش دیدن میکردم با نهایت تعجب مشاهده نمودم که دانش آموزان هنگام درس جغرافیا گاهی از جای خود برمیخیزند و زمانی با هم آزادانه بحث میکنند بطوریکه گوئی اصلاً آموزگار در کلاس نیست. من که همیشه بسکوت کلاس خوی گرفته بودم با نهایت شگفتی پرسیدم:

— آیا شما بدانش آموز اجازه میدهید که چنین جارو جنجال در کلاس برپا کند؟

لیت گارت بدون معطلی چنین پاسخ داد:



- مسلم است ! من عقیده دارم وقتی دانش آموز مطلبی را نفهمید

بهتر است از رفیقش پرسد تا از آموزگار

عقیده جان دیوئی نیز درست همان عقیده لیت گارت است . دیوئی نیز بر آن است که همکاری مؤثر بین دانش آموزان بهترین وسیله پی بردن آنها بوظیفه خود در آینده است و مجرد معنوی و اجتماعی و ذهنی دانش آموز و منع او از آمیزش و گفتگو با همسالان خود اشتباه بزرگی است و آموزگاران که تصور میکنند کمک دانش آموزی بدوست خود در تهیه تکلیف جنایت بزرگی است بخطا میروند .

اینك ما بتدریج به كنه اصول تربیتی دیوئی میرسیم . اصل اساسی تعلیم و تربیت این مرد بزرگ بدینقرار است : بوسیله کارهای دستی باید در آموزشگاه محیط زندگی حقیقی ایجاد کرد و از تفكیک آموزشگاه از اجتماع و ایجاد محیط خاصی که بکلی از وضع معمول زندگی و عوامل حیات دور باشد باید جداً خود داری نمود و لازم است این نکته را همواره بیاد داشت که آموزشگاه تنها محلی است که باید دانش آموزان را برای ایفای نقش خود در جامعه آماده کند .

باید در اینجا راجع بمنظور جان دیوئی از کارهای دستی توضیحاتی بدهم . منظور جان دیوئی برخلاف کوششستر آن نیست که دانش آموز حرفه مفیدی فراگیرد که بعداً وی را در تأمین معاش یاری کند بلکه منظور جان دیوئی از کارهای دستی آشنا کردن کودکان با وسائل زندگی و ایجاد يك محیط تحقیق و کنجکاوی علمی است تا کودک بتواند از پیشرفت تاریخی انسان كاملاً اطلاع حاصل کند . بهمین جهت است که جان دیوئی موادی را که در عصرهای اولیه تمدن از طرف انسان بکار برده میشد در دست دانش آموزان میگذارد و طرز



استفاده از این مواد را با آنها میآموزد. مثلاً مواد خام مانند پنبه و کنف را بهمان صورتی که طبیعت بوجود میآورد، پشم را بهمان شکلی که از پشت گوسفند میبرند در اختیار کودکان میگذارد. کودکان با مقایسه این سه نوع ماده میتوانند نتایج بزرگی کسب کنند و خودشان اشکالات جدا کردن انج را از ساقه و دانه دریابند. کندی کار دستی نیروی تخیل خلاقه آنها را بر میانگیزد و خودشان نخستین وسیله رسیدن پشم را که از دو تخته و چند میخ ساخته شده است دوباره اختراع میکنند و ذهن آنها بتدریج نسبت بوسائل تکمیل این ماشین اولیه علاقه مند میگردد. بدیهی است که کودکان در پرتو اشتغال باین کارها بتدریج بعوامل دیگر اظهار علاقه میکند و با فیزیک و شیمی و ریاضیات و جغرافیا و تاریخ آشنائی حاصل میکند و از آنها بهره های گرانبها برمیکیرد. اما این کارهای دستی گذشته از سایر مزایای دیگر دارای این ارزش است که اهمیت و قیمت کار و تأثیر اجتماعی و حیاتی آن را بر کودکان معلوم میکند. شاید برخی چنین تصور کنند که اینها توهمات فیلسوفی است که پوشیدن لباس عمل بر آنها از جمله محالات است. چه اشتباه بزرگی! دیوئی آنقدر طرفدار عمل و تجربه است که خود نسبت باصول نظری اگر اه خاصی دارد چنانکه برای آزمایش اصولیکه در دانشگاه شیکاگو تدریس میکرد در سال ۱۸۹۶ آموزشگاهی تأسیس نمود که شاگردان از سن ۴ تا ۱۶ سالگی در کلاسهای آن پذیرفته میشدند. کلیه مطالعات تربیتی جان دیوئی از آن تاریخ ببعده میوه تجربیاتی است که در آن آموزشگاه بدست آورده است. برخی چنین خرده گرفته اند که این آموزشگاه تنها کاری که کرده آن بوده است که برخی از اصول تعلیم و تربیت مشخص و معینی را بمورد اجرا گذاشته است لکن جان دیوئی جداً این ادعا را



رد نموده و میگوید قبل از تأسیس این آموزشگاه اصول تعلیم و تربیت نوین هنوز باین صورت به مرحله عمل و آزمایش گذاشته نشده بود. البته برخی از افکار تربیتی مانند تأثیر و اهمیت شگرف فعالیت‌های غریزی در تعلیم و تربیت و ارزش تطبیق تحصیل با فعالیت‌های اجتماعی مسلم بود. لکن اینها هنوز افکاری بود که داخل در مرحله آزمایش نشده و تبدیل با اصول نشده بود و از لحاظ عملی تحقیق این افکار تولید مسائلی نموده بود که حل آنها جز بوسیله آزمایش میسر نبود زیرا تا آن زمان آموزگاران بنا بر سلیقه و ذوق خود این مسائل را هر يك بصورتی حل میکردند. بطور کلی تا آن موقع اداره آموزشگاه و انتخاب مواد برنامه و طرح نقشه تحصیل کاملاً بعهده آموزگاران گذاشته شده بود و اصول و طریق‌های تربیتی بتدریج اصلاح میشد و هنوز خط مشی معینی برای تعلیم و تربیت وجود نداشت. آموزگاران بعبوض آنکه اصول خاصی را پیروی کنند سعی میکردند که مسائل آموزش و پرورش را بشکلی حل کنند و اگر هم راه حلی برای برخی مسائل یافت شده باید مدیون آموزگاران ساعی و علاقه‌مند بود.

بنا بر این آموزشگاه جان دیوئی کاملاً يك آموزشگاه تجربی بود لکن در آنروز اولیای کودکان در امریکا از کلمه تجربه نگران بودند و چنین می‌پنداشتند که آموزشگاه تجربی يك آزمایشگاه تشریح است و بهمین جهت است که دیوئی حتی المقدور از استعمال کلمه تجربه که در دل مردم تخم هراس می‌پراکند احتراز می‌جست.

عملیاتی که اساس آموزش کودکان شش ساله تا ده ساله قرار میگرفت عبارت از نجاری و آشپزی و بافندگی و خیاطی بود و تجربه بشوت رسانید که این نوع کارها مناسب‌ترین وسیله از میان بردن محیط کسل‌کننده آموزشگاه است که موجب تفکیک آموزشگاه از زندگی



حقیقی میگردد. اما مقصود اساسی دروس این آموزشگاه آن بود که این فعالیت ها را راهنمایی نموده و بآنها نظم و نسقی بدهد بطوریکه مانند خارج آموزشگاه بطور پراکنده و بدون نظم و ارتباط ابراز نگردد. ضمن آزمایش معلوم شد که تطبیق این کارهای دستی یکی از دشوارترین کارها ولی در عین حال یکی از مؤثرترین عوامل تعلیم و تربیت است.

در آغاز کار این آموزشگاه شاگردان با هم مخلوط میشدند بطوریکه در نتیجه مسئولیت اداره کوچکترها بدست بزرگترها می افتاد لکن بعداً که توسعه ای در کار آموزشگاه حاصل شد لازم آمد که شاگردان بدسته های مختلف تقسیم گردند. این دسته بندی البته متکی بر شایستگی و استعداد تحصیل یا توانائی خواندن و نوشتن نبود بلکه بیشتر بر اساس تشابه قدرت و روش فکری و رهبری علاقه و نفع کودک و سرعت انتقال استوار بود. ضمناً کودکان را حتی المقدور با آموزگاران متعدد و زیادی مواجه میکردند تا بهتر با شخصیت های مختلف خوی گیرند.

از لحاظ انضباط بیشتر سعی میشد که زندگی مدرسی حتی المقدور بزندگی خانوادگی نزدیک شود و بهمین جهت بشاگردان آزادی زیادی داده میشد بدون اینکه این آزادی لطمه ای بکار وارد کند. موفقیت این آموزشگاه را از افزایش تصاعدی شاگردانش میتوان قیاس نمود. عده شاگردان که در آغاز از ۱۵ تن تجاوز نمیکرد بعد از سه سال ناگهان به صد تن ارتقاء یافت. متأسفانه پیکرهای سالهای بعد در دسترس من نیست. این آموزشگاه مدت ۸ سال دوام کرد تا اینکه جان دیوئی به نیویورک دعوت شد و آنگاه آموزشگاه نامبرده به مؤسسه دیگری ملحق گردید. این آموزشگاه که در نوع خود بی نظیر بود یکی از جالب توجه ترین



حوادث تعلیم و تربیت قرن اخیر بشمار میرود . البته ما میدانیم که در حدود ۱۵۰ سال قبل به برخی از دانشگاه های آلمان آموزشگاه تجربی ضمیمه شد لکن این مؤسسات آزمایشی دوام زیادی نکردند و مظهر آنها امروز فقط آموزشگاه اوبوت گشوله *L'Uebungsschule* پرفسور (رن) است که آنهم در حقیقت يك آموزشگاه اثباتی است نه تجربی . بنابراین امید است که در پیرو تأسیس آموزشگاه آزمایشی دانشگاه شیکاگو مؤسسات بیشتر دیگری ایجاد گردد .

اما موقع آن رسیده است که از تطویل کلام پوزش بخواهم زیرا خواننده قطعاً میل دارد افکار جان دیوئی را از ذهن خودش بشنود شاید احتیاج بدان نبود که وقت خواننده را صرف مطالعه این دیباچه دراز کنم لکن چنین می پندارم که این مقدمه خواننده را در استفاده بیشتری از افکار دیوئی یاری خواهد کرد .

ژنو . اول ژوئن ۱۹۱۳ - ادوارد کلاپارد



# فصل اول

## نفع و گوشش و مناسبات آنها با پرورش اراده



همانقدر که تجزیه يك مسئله فلسفی دشوار است بهمان اندازه جدا کردن يك مسئله تربیتی از مسائل دیگر و بررسی آن بطور جداگانه دشوار است زیرا حل هر مسئله تربیتی بسته به حل مسائل بغرنج دیگری است بطوریکه نمیتوان آنرا جداگانه در نظر گرفت مگر آنکه جنبه های مهم آنرا از نظر دور داریم و یا آنکه ندانسته مسائل دیگری را نیز با آن مخلوط کنیم. با اینهمه حدود فضا و زمان گاهی ایجاب میکند که موضوعی در صحنه محدودی بطور جداگانه مورد بررسی قرار گیرد. در این قبیل موارد باید روش پیش گرفت که توجه اشخاص ذی علاقه به سائلی که باید مورد بررسی قرار گیرد جلب گردد و مناسبات اصلی این مسائل با مسئله اساسی مورد بحث و بررسی واقع شود. اشکال کار مخصوصاً هنگامی زیاد میشود که بخواهیم مسئله مهمی مانند مسئله نفع را مورد بررسی قرار دهیم. نفع از یکجهت با حیات روحی و از جهت دیگر با فعالیت ذهنی ارتباط کامل دارد. بنا بر این شرح کامل مسئله، نفع مستلزم حلاجی کامل روانشناسی حس و ذهن و مطالعه روابط مشترك آنها و همچنین ارتباط آنها با اراده است.

من در این رساله مجمل تنها میتوانم به نکات مهم اشاره نمایم و هرگاه نتیجه تحقیقات من مورد تصدیق عموم خوانندگان قرار نگیرد



اقل مسئله را روشن و بررسی آنرا تسهیل میکند.

مخصوصاً اگر ما نفع را از لحاظ آموزش و پرورش در نظر بگیریم میتوانیم بیشتر بحصول موافقت عمومی درباره نتیجه تحقیقات خویش امیدوار باشیم. هر گاه بتوانیم اصلی را کشف کنیم که بر طبق آن بتوان محل و نقش نفع را در جهان تعلیم و تربیت معین نماید مابطور قطع برای تجزیه روانشناسی نفع پایه استواری پیدا میکنیم. در هر صورت ما بدینسان دامنه بررسی روانشناسی نفع را محدود میکنیم سپس روشی را که طی تاریخ و اکنون نسبت بمسئله نفع اتخاذ گردیده است مورد بررسی قرار میدهیم و آنگاه ما میتوانیم با نتیجه مطالعات روانشناسی و انتقادی خود به بررسی مسئله تعلیم و تربیت بپردازیم و مخصوصاً بر موز تشکیل شخصیت اخلاقی پی ببریم.

در مرحله اول چنین مینماید که نمیتوان بین مریبان بزرگ جهان تعلیم و تربیت سازشی حاصل نمود و هنگام بررسی مسئله نفع نخستین نکته‌ای که توجه ما را فوراً بخود معطوف میدارد اختلاف نظر شدید مکتب‌های مختلف تربیتی در باره این موضوع است. از یک طرف میگویند که نفع کلید تعلیم و تربیت است و هم آموزگار خوب باید مخصوصاً صرف آن گردد که درس خود را حتی المقدور جذاب نموده و نفع و علاقه شاگرد را بموضوع تدریس جلب نماید. از طرف دیگر تأیید میکنند که برای گرفتن نتیجه مطلوب در تعلیم و تربیت باید بوسائل خارجی شاگرد را به سعی و کوشش در راه تعلیم و تربیت وادار نمود و تنها اتکاء باصل نفع موجب گمراهی کودک و ضعف نیروی اخلاقی خواهد گردید.

اکنون به بینیم دلایل طرفداران نفع و هواخواهان کوشش کدام



است ؟ نخست به هواخواهان نفع گوش دهیم : طرفداران نفع میگویند که یگانه ضامن دقت نفع است و هر گاه ما بتوانیم نفع كودك را بطرف یك رشته افکار یا عقاید جلب کنیم میتوانیم مطمئن باشیم که كودك نیروی خود را در جهت این افکار و اندیشه ها رهبری خواهد کرد و سعی خواهد نمود که آنها را در ذهن خود هضم کند و همچنین اگر نفع كودك را به يك عادت اخلاقی و یا خط مشی معینی جلب کنیم میتوانیم مطمئن باشیم که دامواج فعالیت كودك بآن جهت روی خواهند آورد و هر گاه بر عکس این چیزها نفعی برای كودك نداشته باشد نمیتوانیم تضمین کنیم که كودك هنگام درس چه میکند ؟ گذشته از این بدون جلب علاقه و نفع كودك نمیتوانیم به ایجاد انضباط نائل گردیم طرفداران نفع میگویند دلیل کسانی که تصور میکنند كودك هر گاه برخلاف میل خود کار کند دارای انضباط فکری و اخلاقی بهتری خواهد شد باندازه ای سست است که نیازی به رد آن نیست.

استدلال طرفداران کوشش که میگویند دقت ارادی یعنی مبادرت بفعالیتی که مخالف میل آدمی باشد بهتر از دقت میلی اراده را تقویت میکند کاملاً ضعیف و سست بنیان است زیرا مسلم است وقتی که كودك دانست کارش وظیفه مشکلی است خودش بدان دل نخواهد داد و باید او را بزور وادار بکار کرد و بمحض اینکه این زور از میان برود دقت وی بطرف چیز دیگری که بیشتر مورد علاقه او است متوجه خواهد شد. کودکی که بنا بر اصل کوشش پرورش یابد فقط این زبردستی را بدست خواهد آورد که خود را مشغول بمسائل مورد علاقه آموزگار و انمود کند و حال آنکه قلب و محور فعالیتش در جای دیگر قرار دارد. اصلاً از لحاظ روانشناسی محال است که بتوان بدون تحريك نفع و علاقه تولید فعالیتی نمود. اصل کوشش در حقیقت نفعی را جانشین نفع دیگر میکند



و بعوض ایجاد علاقه بموضوع درس يك محرك قلابی مانند بیم از آموزگار  
یا چشم داشت يك پاداش ایجاد میکند. نوع شخصیتی که در سایه این اصل  
بدست میآید شبیه بکسی است که امرسون او را در آغاز کتاب خود  
«پاداش» وصف کرده است.

حالا فداکاری کنید بعداً هر کاری که خواستید بکنید مختارید !  
یا اگر حالا خوب باشید (منظور از خوب در اینجا یعنی دقت کردن  
به چیزی که مورد علاقه شخص نیست) شما در آینده دور یا نزدیکی  
میتوانید مطابق میل و نفع خود رفتار کنید یعنی میتوانید بد باشید.

پیروان اصل کوشش میگویند که در پرتو این اصل تربیتی  
شخصیت های نیرومند پرورش مییابد و حال آنکه ما تاکنون چنین معجز  
هائی ندیده ایم بلکه برعکس دیده ایم که با این اصل مردان کوتاه نظر  
و لجوج و متعصب و یا اشخاص مکانیکی و ماشینی بوجود میآید. این  
بود شمه ای از دلائل طرفداران نفع در جهان تعلیم و تربیت.

اکنون به بینیم هواخواهان اصل کوشش چه میگویند؟ اینها میگویند  
که زندگی آدمی مملو از چیزهائی است که هیچگونه نفعی برای ما ندارد ولی  
خواهی نخواهی ما ناگزیریم بآنها توجه کنیم. هرگاه جوانان در ایام  
کودکی عادت به توجه بکارهای بی نفع نکنند و بدون توجه به لذت  
یا نفعی که از کاری میتوان برد باشتغال بدان کار خوی نگیرند در دوره  
بلوغ، در آن هنگام که داخل عرصه پر جوش و خروش زندگی گردیدند  
یا بکلی خود را باخته و از میدان بدر میروند و یا آنکه زندگی را با  
رحمت و مشقت بی پایان بسر میبرند. زندگی آنقدر قابل اهمیت و دشوار  
است که بهیچ روی نمیتوان آنرا بدیده ناچیزی نگریسته و هدف آنرا  
تنها تأمین لذات و منافع شخصی دانست.



بنا بر این حوادث پیل افکن زندگی ایجاب میکند که قوای ما  
 همواره در فعالیت باشد و برای مواجهه با ناسازگارهای زمانه همیشه  
 مسلح و آماده باشیم. هر روشی که غیر از این روش اتخاذ گردد یا  
 شخصیت را براه چپ هدایت میکند یا آنکه آدمی را از هرگونه  
 قوای روحی و اخلاقی محروم میسازد و موجب آن میگردد که در کودک  
 تنها میل لذت جوئی و تفریح تقویت گردد. هرگاه ما در کودکی  
 پیوسته باصل نفع متوسل گردیم ناگزیریم که همواره کودک را چیزی  
 سرگرم کنیم یعنی در حقیقت مداومت فعالیت وی را از میان برده و تمام  
 حواسش را صرف بازی و تفریح نمائیم و بدین طریق پیوسته وی را در  
 حال تحریک نگاهداشته و نیرویش را بهدر دهیم. باینکار بردن اصل نفع  
 دیگر محلی برای ابراز و خود نمائی اراده باقی نمی ماند و آموزش  
 و پرورش تنها بر اصل لذت و تفریح های خارجی قرار میگیرد. همه چیز را  
 باید بصورت افسوس نگری در آورده و بکودک عرضه داشت و در نتیجه کودکان  
 هم در اوان زندگی از هر چیزی که توأم بالذات و تفریح نباشد روگردان  
 میشوند. بطور اجمال کودکانی که در پرتو این اصل پرورش مییابند مرد  
 لوسی خواهند شد که هر چه دلش بخواهد می کند و هرگز بصدای عقل و منطق  
 گوش نمیدهد بدیهی است که این طریق هم برای ذهن و هم برای شخصیت  
 اخلاقی کودک خطرات فراوانی در بر دارد. پیروان این طریق هرگز  
 بمسائل جدی زندگی توجهی ندارند بلکه همواره بلباسهای فریبنده ای  
 که بر ماهیت حقیقی اشیاء پوشیده میشود عنایت دارند.  
 بنظر مخالفین اصل نفع هرگاه چیزی نفعی در بر نداشته و یا نامطلوب  
 باشد باید خواهی نخواهی آنرا چنانکه هست در نظر گرفت و هرگاه ما  
 بخواهیم آنرا در زیر حجاب جذاب و افسوس نگری پنهان کنیم مانع آن



میگردیم که کودک با حقایق عریان زندگی تماس مستقیم پیدا کند .  
مثلاً همه میدانند که دو دو تا چهار تا میشود . این حقیقتی است که  
باید محسوس کودک گردد . حالا اگر ما بخواهیم باین حقیقت هزاران  
شاخ و برگ بیاوریم و آنرا با داستانهای تفریحی گل و بلبل مخلوط کنیم  
تصور نمیرود که کودک عقیده درست تر و حقیقی تری از این محاسبه در  
ذهن حاصل کند . تصور اینکه کودک بیک نسبت عددی خشک توجه کامل  
ندارد اشتباه محض است بلکه برعکس هرگاه این نسبت را در زیر تصویر  
های افسونگر پنهان کنیم کودک بجای آنکه باصل مطلب توجه کند از شاخ  
و برگ ها و تصویرهای فریبنده آثاری در ذهن نگاه میدارد که پی بردن به  
حقیقت موضوع را دشوارتر می کند . بنابراین بطلان این طریق خود بخود  
اثبات میشود و این حقیقت مدلل میگردد که بهتر است این نکته را هم از آغاز  
در نظر گیریم که کودک برخی از حقایق را هر قدر هم خشک و غیر قابل توجه  
باشد باید خواهی خواهی دریابد و بهترین راه نیل باین مقصود نیز آنست  
که بکوشش یعنی باین نیروی داخلی که بهیچ روی بسته به محرکهای  
خارجی نیست متوسل گردیم .

علاوه بر این يك حسن دیگر این اصل تربیتی آنست که روح  
انضباط را در کودک تقویت نموده و کودک را با وضع جدی زندگی و  
حقایقی که بعداً با آنها سروکار دارد کاملاً آشنا میکند .

من سعی کردم در اینجا بطور اجمال دلائل دو دسته مخالف را  
بمیان آورم و این نکته را ضمناً باید خاطر نشان کنم که این بحث تازگی  
ندارد بلکه از دوره افلاطون و ارسطو این گفت و شنود همیشه در جریان  
بوده است . وقتی نیک در اصول این دو طریق مخالف دقیق شویم مشاهده  
میکنیم که قوت هریک از این دو مکتب بیشتر در نفی و انتقاد دلائل



مکتب دیگر است و گر نه هیچکدام از آنها دلائل مثبتی برای تأیید نظر خودشان در دست ندارند. هر گاه درست در اطراف اصول برخی از مکتب های مخالف دقیق شده باشید قطعاً گاهی بانهایت شکفتی مشاهده کرده اید که در میان مبانی دو مکتبی که در ظاهر باهم اختلاف بسیار شدید دارند يك پایه مشترکی یافت میشود که هواخواهان هیچیک از دو مکتب بدان عنایت ندارند.

اتفاقاً وقتی با اصول دو طریق نفع و کوشش دقیق میشویم مشاهده میکنیم که يك وجه مشترکی در اصول این دو مکتب متضاد مشاهده میشود بدین معنی که پیروان هر دو مکتب چنین گمان می برند که موضوع یا اندیشه ای که باید محسوس یا معلوم كودك گردد و همچنین هدفی که باید تعقیب نماید و یا کاری که باید انجام دهد در خارج از شخص وی قرار دارند و چون موضوع یا هدف در خارج از شخص واقع است طرفداران نفع چنین میپندارند که باید آنها را توأم با محرکهای مصنوعی نمود تا كودك بآنها توجه نماید و هواخواهان کوشش عقیده دارند که باید برای نیل بمنظور از نیروی اراده و کوشش جبری استمداد نمود. اصل حقیقی نفع بنظر من آنست که ارتباط يك عملی را با میل حقیقی كودك تشخیص داده و با تحقیق در چگونگی این ارتباط اسرار روح كودك را کشف نمائیم. هر گاه چنین باشد دیگر نه نیازی به توسل باراده است و نه احتیاج بدانست که اشیاء را برای كودکان فریبده و جذاب نمائیم. در اثر بکار بردن اصل کوشش در حقیقت دقت متفرق میشود و در نتیجه آن فعالیت ذهنی نیز متشتت گردیده و روح سرگردان میگردد. بزرگترین اشتباه پیروان این اصل آنست که بکار انداختن و پرورش نیروی اراده را با برخی فعالیت ها و عوامل خارجی مخلوط می کنند و



چون كودك خود را در ظاهر مشغول وانمود میکند و آنچه را که آموزگار میخواهد انجام میدهد معلم چنین گمان میبرد که حقیقتاً كودك نیروی اراده خود را بکار انداخته و عادات ذهنی و معمولی در وی در حال تحول و پرورش است و حال آنکه در حقیقت اراده حقیقی هرگز بوسیله يك محرك خارجی بکار نمی افتد و ایجاد عادات مطلوب و معمولی را هم نباید با انجام کار معینی مطابق يك امر و فرمان خارجی اشتباه نمود. اراده حقیقی هرگز با ایجاد يك دقت اجباری بکار نمی افتد. آموزگار می بیند که كودك در ظاهر کاملاً سرگرم است و با نهایت دقت مشغول مطالعه يك جدول ضرب میباشد و یا اینکه بسرعت بسؤالات آموزگار پاسخ میدهد و بنا بر این در دل احساس خوشوقتی میکند و بخود میبالد که با نهایت زبردستی اراده كودك را پرورش داده و عادات ذهنی و اخلاقی گرانبھائی در وی ایجاد کرده است غافل از اینکه باید دید روحاً این كودك مشغول چه کاری بوده است و در همان دقایقی که بظاهر خویشتن راسرگرم کار مهمی وانمود کرده فعالیت درونی وی متوجه چه هدفی بوده است؟ هرگاه آموزگار احساس کند که كودك تنها در ظاهر خویشتن را بدینسان مشغول و سرگرم وانمود میکند باید بیدرنك یقین حاصل کند که كودك از احاطه روانشناسی مشغول کسب عادت تقسیم دقت است و مثلاً یاد میگیرد که چگونه گوش و چشم خود را متوجه موضوعی نماید تا از آنها يك اثر سطحی در ذهن خویش ثبت کند و حال آنکه در عین حال روح وی خود را از این فعالیت مکانیکی رهائی بخشیده و متوجه موضوع دیگری میگردد که حقیقتاً در پرورش ذهن و جسم وی مؤثر است. بنا بر این بنظر من آموزش و پرورش اخلاقی وقتی کامل و قابل استفاده خواهد بود که باین تفرقه دقت توجه نماید و عواقب وخیم آنرا در پرورش كودك در نظر بگیرد.



نتیجه طبیعی تربیتی که کودک را بدقت ظاهری معتاد کند آن خواهد بود که احتیاجات روحی و ذهنی حقیقی وی مورد غفلت قرار گیرد. آموزگار حقیقی هرگز نیروی ذاتی کودک، احتیاجات روحی و تمایلات اصلی وی را از نظر دور نمیدارد. هرگاه مقتضیات خارجی طوری باشد که کودک نتواند قوای غریزی خویش را صرف انجام میل ذاتی خود نماید، هرگاه احساس کند که نمیتواند تمایلات طبیعی خویش را چنانکه باید ابراز نماید، آنگاه بطرز اعجاز آمیز و استادانای این رمز را فرا میگیرد که قسمتی از دقت خود را صرف انجام تقاضای آموزگار نماید و قسمت اعظم دیگر نیروی ذهنی خویش را برای تأمین احتیاجات فطری و ذاتی خویش ذخیره نماید. البته من ادعا نمیکنم که طریق ایجاد دقت اجباری بکلی از پرورش اراده جلو گیری میکند بلکه میگویم که پرورش اخلاقی مثبت بسته بآنست که دقت طبیعی و درونی کودک را بموضوع درس جلب کنیم. در اثنائیکه ما از انضباط ظاهری شاگردان خویش اظهار شادمانی میکنیم و از اینکه درس را با نهایت زبردستی تکرار میکنند به توانائی خویش در تعلیم و تربیت آفرین میگوئیم فراموش میکنیم از هرج و مرجی که در عمق روح شاگردان ما راه یافته است اظهار تأسف نمائیم و این نکته را در نظر نمیگیریم که کودک منظورهای هدف های فطری خویش را تعقیب کرده و فرسنگها از موضوع درس دور بوده است. من هرگز نمیتوانم این اندیشه را در ذهن خویش راه دهم که ایجاد عادات مصنوعی بیش از توجه بتمایلات حقیقی و ذاتی کودک قابل اهمیت است برعکس بنظر من توجه بتمایلات حقیقی کودک هزار بار گرانبها تر از ایجاد عادات مصنوعی است. نگاهی بوضع کنونی آموزشگاههای ما نشان میدهد که آموزگاران ما بشاگردان درس تقسیم دقت میآموزند.



این تقسیم و پراکندگی دقت با عواقب وخیم آن مهمترین نقص تعلیمات کنونی است. مربیان و آموزگاران باید بدانند که توجه بظاهر بدون مراجعه بباطن چه خطرات مهمی در بر دارد. همان اختلافی که در اثر اجرای اصل کوشش بین شخصیت حقیقی طفل و جهان خارجی روی میدهد در نتیجه اجرای اصل نفع نیز بوجود میآید زیرا وقتی که لازم آمد شیئی یا عقیده‌ای را در نظر طفل جالب توجه و انمود نمائیم برای آنست که طفل باین شیئی یا باین عقیده توجهی ندارد. بعلاوه ما اشیاء را در حقیقت جالب توجه جلوه نمیدهیم بلکه طفل را اغفال نموده و بمیل لذت خواهی وی متوسل میگردیم و میکوشیم برای او يك لذت مصنوعی و نا پایدار ایجاد کنیم غافل از اینکه لذت بر دو نوع است: یکی لذتی که متعاقب فعالیت استعداد های ذاتی شخص تولید میگردد و همواره با فعالیت خود شخص همراه بوده و بهیچ روی وجود مستقلی ندارد. این نوع لذت ناشی از تأمین منافع حقیقی و ذاتی شخص میباشد. دوم لذتی که از تماس و اصطكاك با يك محرك خارجی ایجاد میگردد که آن محرك با شخصیت ما هیچ ارتباطی ندارد و کاملاً از وجود ما مستقل میباشد. آموزگاری که دروس یا اشیاء خارجی را زیبا و دلفریب و انمود میکند بنوع دوم لذت متشبت میگردد و در اثر تحریکات خارجی يك دقت آنی و ناپایدار ایجاد نموده و بدین طریق میکوشد اختلاف بین شخصیت طفل و جهان خارج را رفع کند.

نتیجه این نوع پرورش جز تقسیم نیروی ذاتی چیزی دیگر نیست. بعوض آنکه يك فعالیت خالق ناشی از يك فعالیت درونی و ذاتی گردد یکنوع تحریك مصنوعی صورت میگیرد که باید پیوسته رو بتقویت نهد تا بعدی که مانند نوشابه های محرك يك نوع مستی در طفل ایجاد نماید.



این حقیقت بارز را در کودکان کستانها بخوبی میتوان مشاهده نمود . بعلاوه تحريك حواس مختلفه از قبیل چشم و گوش پیوسته میل آن حواس را بتحرريك تقویت میکند و بهمان نحو که میتوان حس ذائقه را با مزه های مختلف معتاد نمود میتوان چشم و گوش را بدیدن اشیاء مکروه و شنیدن ترهات بی ثمر راغب کرد . در کودکان کستانها میتوان دید که برای وادار نمودن برخی کودکان بکار چگونه باید برنگهای زیبا و الیجان مطبوع متوسل گشت و مانند میگساران آنها را پیوسته تحريك کرد . اکنون معلوم میشود که چرا بعضی اطفال استعداد های ذاتی و قوای خالق خویشتن را ضایع میکنند و همواره تحت تلقین و نفوذ عوامل خارجی قرار دارند . قبل از اینکه این قضیه را از لحاظ روانشناسی مورد تحقیق قرار دهیم لازم است آنچه را که گذشت در چند جمله خلاصه کنیم : نفع حقیقی در جهان تعلیم و تربیت نفع ذاتی و درونی است و وقتی میتوان گفت طفل بشیئی یا عقیده ای توجه دارد که آن شیئی یا آن عقیده موجبات ابراز فعالیت ذاتی و استعداد های حقیقی وی را فراهم سازد . اصل کوشش بین شخصیت حقیقی شاگرد و جهان خارج اختلاف بزرگی تولید میکند و نتیجه این اختلاف مبارزه شدیدی بین فعالیت درونی طفل و فعالیت خارجی میباشد و بدین طریق عادات مصنوعی یا پایداری بوجود میآید که با فعالیت روحی کودک هیچ ارتباطی نداشته و در نتیجه بکلی بی ثمر است و بعلاوه در احساسات و نفسانیات طفل نیز اختلال و انقلاب بزرگی ایجاد مینماید زیرا آنها را از هدف معین خود منحرف میسازد . نفع یعنی تحريك حواس شخص و تولید يك لذت آنی که منتهی بختگی اعصاب و عدم دقت گردد .

اگر باین حقیقت بارز پی ببریم که در طفل يك مخزن نیروی ذاتی و استعداد های خداداد وجود دارد که آماده برای پرورش و تربیت میباشد



و یگانه وظیفه ما ترتیب و تنظیم این استعدادها و تسهیل پرورش و رشد آنها است آنگاه خواهیم توانست تعلیم و تربیت فرزندان خود را بر پایه محکمی استوار سازیم. هرگاه مربی در صدد تأمین پرورش و ترقی این نیروها و قوای خالق برآید آنگاه در طفل یکنوع دقت و تمرکز نیروی نفسانی بسوی مقصود معینی ایجاد میگردد که در پرتو آن شخصیت حقیقی و کامل طفل ابراز گردیده و سحرها و معجزه ها انجام میدهد. این نوع تربیت تولید افسردگی یا خستگی و عصبانیت نمیکند زیرا متکی بر نفع حقیقی نوآموز بوده و شیرین ترین لذتها را برای وی ایجاد میکند.

۲

اکنون نفع را از لحاظ روانشناسی مورد بحث قرار میدهیم. در صفحه های پیشین ثابت نمودیم که باید مسائل ذیل را روشن و تصریح نمود :  
مناسبات نفع بامیل ولذت از یکطرف و روابط آن با کوشش از طرف دیگر :

نخست نفع را بطور اجمال تعریف میکنیم : نفع یکنوع نیروی محرکه ای است که ما را بکار و امیدارد و همواره جنبه خارجی دارد. فی المثل میگوئیم که یک مردی منافع فراوان دارد از قبیل منافع بازرگانی، منافع محلی و غیره. بنابراین غایت نفع مانند احساس در خود او نیست بلکه همواره مربوط بیک شیئی خارجی و یک علت و مقصد و هدف معینی است باوجود این نفع دارای یک جنبه داخلی و ذهنی است بدین قرار که ما را بر آن میدارد برای شیئی یا شخص مخصوصی ارزش معینی قائل گردیم بعلاوه نفع واجد جنبه عاطفه ای است بدین معنی که همیشه همراه یک عاطفه مخصوص میباشد.



این بود جنبه‌های مختلف نفع . شخص ذینفع کسی است که خویشتن  
را تحت نفوذ و انقیاد فعالیت مخصوصی که هدفی در آن نهفته است  
احساس میکند .

اکنون برای روشن شدن مطلب سه جنبه مهم نفع یعنی جنبه  
تحریکی و جنبه عاطفه‌ای و جنبه خارجی آنرا بطور جداگانه مورد تحقیق  
قرار میدهیم .

۱ - جنبه تحریکی نفع عبارت است از عکس العمل شخص در مقابل  
تمایلات و احتیاجات ضروری خود . همه میدانند که تمایلات آدمی همواره  
معطوف بسوی منظور و هدف مخصوصی است . برخی را عقیده بر این است  
که تا يك محرك خارجي در کار نباشد نفعی تولید نمیشود . افسانه الاغی  
که بین دو کیسه جو قرار گرفت و با وجود گرسنگی ساعتهای متمادی  
همچنان مردد ماند و نمیدانست از کدام دو کیسه شروع بخوردن نماید  
معروف خاص و عام است .

ولی باید دانست که هرگاه ذهن آدمی چون صفحه کاغذ سفیدی باشد  
که بدون محرك خارجي اثری بر آن رسم نگردد و هرگاه انسان برای  
ابراز تمایلات و احتیاجات خویش همواره منتظر يك محرك خارجي باشد  
همچون الاغ نامبرده همواره ساکت و بی حرکت بوده و در اثر عدم فعالیت  
بین دو کیسه خوار بار آنقدر مردد و بیحرکت خواهد ماند تا از ضعف  
و ناتوانی جان تسلیم کند . بهیچ روی نمیتوان قبول نمود که روان آدمی  
در مقابل اشیاء و عوامل خارجی همچون صفحه کاغذ سفیدی است بلکه  
بر عکس باید یقین داشت که روح انسان در خفا همواره مشغول فعالیت  
و پیشرفت بسوی مقصود معینی است در افسانه نامبرده نمیتوان باور کرد  
که بالاخره یکی از کیسه‌ها بیش از دیگری الاغ را بخود جلاب نمیکند



و محال است که دو محرك خارجي در انسان اثر یکسان و برابر بخشد. نفع طبيعي در حقيقت همان فعاليت ذاتي و انعكاس طبيعي روان آدمي است و ان نفع بهيچ روي با محرك خارجي ارتباط ندارد. از آنجائيكه فعاليت ذهن ما همواره تفكيك ميگردد شكي نيست در اينكه نسبت باشياء مختلفه علاقه و توجه متفاوتي داريم و رواني كه فاقد نفع مخصوصي باشد يا شخصي كه نسبت باشياء مختلف يك ميزان اظهار علاقه و دلبستگي نمايد در اين جهان وجود ندارد چنانكه الاغ افسانه كه از طرف سوفسطائيان جعل گرديده هيچوقت وجود خارجي نداشته است.

برخي بر آنند كه نیروهای مختلفی بر روان انسان كار گر گرديده و بالاخره يكي از آنها بر سايرين تفوق حاصل نموده و شخص را براه مخصوص و بسوي هدفی معين رهبري ميكند و حال آنكه اين تصور بكلي عاري از حقيقت است زيرا آن نیروهای مختلف و روح در حقيقت يكي است و نفع نيست مگر يك نیروی واحدی كه آدمي را بسوي منظور معين سوق ميدهد.

۲ - نفع داراي يك جنبه خارجي است يعنى همواره باشيئي معين ارتباط دارد. هنر پيشه بازركار ، بازرگان بخريد و فروش ، شاعر بنظاره مناظر دلفريب طبيعت ، نويسنده بمطالعه علاقه دارد. از هر نفعی اگر عامل خارجي آنرا تجزيه كنيم بكلي نابود ميگردد و جنبه يك احساس داخلي را بخود ميگيرد اما كسانى كه تصور ميكنند نفع اصلا در شيئي خارجي مكتوم است و آن شيئي روح يا ذهن را وادار بفعاليت مينماید در اشتباه محض اند زيرا اگر ابزار كار هنر پيشه را ، خريد و فروش بازرگان را ، مناظر افسونگر طبيعت شاعر را و مطالعه نويسنده را بخود جاب ميكند براى آنست كه اين اشخاص در پرتو آن وسائل ميتوانند استعداد ذاتي خویش را ابراز و يك نیروی خداداد و نهفته را بكار واداشته و ميل خویش



را ارضاء نمایند. چرخ كوچك يا ريسمان ناچيزی كه دقت و عنايت كودك را بخود جلب مينمايند وسايلي هستند كه موجبات ابراز و ارضاء غرايز ذاتی و مكنون وی را فراهم ميسازند. عدد ۱۲ بتنهایی هیچ ارزشی ندارد ولی وقتیكه بكار ابراز فعالیتی یا پرورش تمایلات مخصوصی میخورد یا فی المثل برای ساختن جعبه ای یا اندازه گرفتن قامت شخصی مورد استفاده قرار میگیرد ارزش و بهای مخصوصی مییابد. همین اصل مسلم در جهان تعلیم و تربیت حکمفرما است و از تاریخ و علوم مختلفه آنچه كه بیشتر بكار ابراز فعالیت و پرورش قوای ذاتی و استعدادهای خداداد شخص میخورد بیشتر جالب توجه و دلپسند است.

۳ - نفع دارای يك جنبه ذهنی و عاطفه ای است. ارزش اشیاء بیشتر جنبه داخلی دارد تا خارجی یعنی اشیاء علاوه بر این كه ارزش خاصی دارند در انسان تولید احساس و عاطفه معینی میكنند و این احساس یا عاطفه را بطور صریح نمیتوان تعریف نمود ولی هر كس حس میکند كه در قلب خویش برای شیئی مخصوصی ارزش معینی قائل است و هر كجا كه موضوع نفع باشد این احساس ارزش هم بوجود میآید.

بنا بر این اصل روانشناسی نفع را بدینقرار میتواند تعریف نمود: نفع در وهله نخست یكنوع فعالیت درونی است كه تمایلات خفته را بیدار میکند و هرگاه ما حاصل این فعالیت را مورد توجه قرار دهیم مشاهده میكنیم كه با يك عقیده یا شیئی خارجی ارتباط دارد اگر ما این فعالیت را ناشی از پی بردن شخصی با استعدادهای ذاتی خویش بدانیم بجنبه عاطفه ای نفع خوب پی برده ایم بنا بر این در اینجا نفع همان فعالیت فطری است كه در پرتو آن آدمی برای استعداد های ذاتی خویش ارزشی قائل گردیده و از آن بهره ور میگردد.



پارهای از اوقات این فعالیت بطور مستقیم و فوری و اختیاری بمنصه ظهور رسیده و حرارت آن دم بدم افزون میگردد. منظور این فعالیت تأمین لذت طبیعی است کلیه بازیهای ورزشی و کارهای صنعتی که مطابق میل انسان باشد دارای همین جنبه میباشد. در بازی یا کارهای صنعتی فعالیت آنی تمام دقت شخص را بخوابشستن معطوف داشته و مانع انحراف توجه بسوی مقصد دیگری میگردد.

روان كودك كه بتوپ بازی اشتغال دارد و روح دلباخته موسیقی كه مشغول گوش دادن بنوای دهنوازی است مملو از یكنوع لذت شیرین بوده و دارای جنبه عاطفه‌ای یكسانی میباشد.

میتوان گفت در اینجا نفع در محرکی كه بر حواس ما كار گر میگردد مكنون است ولی در تفسیر و تعبیر این گفته احتیاط را نباید از دست داد. شیئی برای وجدان تا وقتی وجود خارجی دارد كه در فعالیت شخص سهیم باشد.

فی المثل برای طفل توپ بازی و بازی توپ است. موسیقی تا وقتی وجود خارجی دارد كه حس سامعه را محظوظ نماید. پارهای بر این عقیده‌اند كه شیئی در نتیجه صفات و خاصیت‌های خویش دقت را بخوابشستن معطوف داشته و در روح ایجاد دلبستگی میکند و حال آنكه چنین اظهاری از لحاظ روانشناسی صحیح نیست. رنگ زیبا و نوای دلکشی كه دقت طفل را بخود معطوف داشته است در حقیقت وسیله‌ای است كه آن فعالیت طفل را تحريك میکند و نباید گفت طفلی كه برنگی دقت میکند متوجه يك شیئی خارجی است بلكه مشغول تعقیب فعالیتی است كه قوای او را وادار بنگاهداری و حفظ آن رنگ میکند.

جز این نفع كه بطور غیر مستقیم و فوری و اختیاری پدید میآید



یکنوع نفع دیگری وجود دارد که بطور غیر مستقیم و مصنوعی و یا فنی تولید میگردد. در اینجا اشیاء متفرقه و حتی چیزهای غیر مطبوع در اثر مناسبات و روابطی که ایجاد میکنند و ما قبلاً از وجود آنها هیچ اطلاعی نداشتیم ممکن است جالب توجه و مطبوع گردند فی المثل دانشجوئی که از ریاضیات اکراه دارد بمحض اینکه درك کند برخی از اصول ریاضی در ساختن ماشین آلات ممکن است ویرا یاری کند فوراً نسبت بآن اصول علاقه و توجه مخصوصی مبذول میدارد. اصول موسیقی و نت نویسی که در بادی امر بسیار مشکل بنظر میرسد و بخودی خود بهیچ روی نفع طفل را جلب نمیکند بنظر شاگردی که دلباخته موسیقی باشد و بداند این اصول ویرا در ابراز فعالیت ذاتی خویش کمک میکند مطبوع و جالب توجه جاوه میکند.

بنا بر این نفع بسته بمناسبات شیئی با روح و تمایلات ذاتی شخص است و كودك كه در وهله اول دامنه محدود اشیاء را در نظر میگیرد متدرجاً در اثر رشد قوای عقلانی و جسمانی اشیاء را تنها از لحاظ بهره انفرادی آنها مورد توجه قرار نمیدهد بلکه روابط و مناسبات آنها را با چیزهای دیگر نیز در نظر گرفته و نسبت باین دسته دوم اشیاء هم ابراز علاقه و دلبستگی میکند. بنا بر این پیروان نفع حقیقی باید روابط اشیاء را با چیزهای دیگر نیز در نظر گیرند کسانی که نفع را مستقل از تمایلات ذاتی كودك میدانند بر آنند که آموزگار باید نخست موضوعهای تعلیم و تربیت را برگزیده و سپس آنها را جالب توجه کند اما با کمترین دقت میتوان بخوبی دریافت که این تصور خطرناك يك اشتباه مضاعف است بدینقرار که از یکطرف آموزگار موضوع تحصیل را مستقل از نفع می پندارد و بدین طریق با احتیاجات حقیقی و استعداد های ذاتی طفل واقعی نمی نهد و از طرف دیگر تعلیم و تربیت را بیک حرفه تصنعی و جعلی تبدیل نموده آنرا متکی بر جاب دقت طفل میکند.



اصل تربیتی نفع ایجاد میکند که موضوعهای تحصیل با توجه با آزمایشهای طفل و احتیاجات و استعدادها و غرایز طبیعی وی انتخاب گردد و هر گاه شاگرد ارتباط این موضوعها را با احتیاجات طبیعی خویش احساس نکرد بر آموزگار است که مناسبات و روابط موضوع تحصیل را با قوای خداداد و استعدادهای فطری دانش آموز نصریح و روشن نموده و حقیقت را مکتشف سازد آموزگار قابل و زبردست کسی است که این وظیفه را به داکمالات انجام داده و بدین طریق دقت و توجه طبیعی شاگرد را بموضوع تحصیل جلب نماید.

بعبارت دیگر این مسئله مهم را باید حل و تصفیه نمود: آیا بین اشیاء خارجی و ذهن طفل مناسباتی وجود دارد که بتواند برای جلب دقت مورد استفاده قرار گیرد؟ آموزگاری که دانش آموز کودن را پس از اتمام درس در کلاس حبس میکند بنفع فوری وی متوسل میگردد. پدری که طفل را برای اجبار بکار تنبیه میکند همان حال را دارد وعده و نوید و امید بپاداش های بعدی هم عبارت از استفاده از همین نفع فوری میباشد و ما ارزش آنها را در اثر پاسخ باین پرسش میتوانیم تعیین کنیم: نفع فوری تا چه اندازه با نفع اصلی فرق دارد؟ محرك اجباری تا چه حدی میتواند ذهن را با اشیاء نامطبوع ارتباط دهد؟ در حقیقت باید بین برخی وسائل و مقصودی که منظور ما است روابطی ایجاد نمائیم. بدیهی است يك شیئی نامطبوع در صورتیکه معلوم شود ما را در رسیدن بمقصود میتواند کمک و یاری کند جالب توجه و دلپسند میگردد. هر نفعی نه تنها با منافع خارجی دیگری ارتباط دارد بلکه در عین حال آن منافع را میتواند بزرگ کرده و هزار بار بر ارزش آنها در نظر شخص بیفزاید. پدر خانواده برای انجام کار روزانه خویش محرکهای بیشمار دارد. فی المثل هر بامداد که بروی



همسر مهربان و اطفال زیبای خویش نظر میافکند نیروی تازه ای در خویشتن احساس میکند و با میل و رغبت بیشتری عقب کار می رود و حال آنکه جوان مجردی که مسئولیت خانواده ای را عهده دار نیست از این موهبت محروم می باشد معذالك همان پدر خانواده اگر هر بامداد از مشاهده آن منظره مفرح محروم گردد و با اکراه پی کار رود اوضاع دگرگون میگردد و در این صورت شغل برای وی جنبه تنبیهی پیدا میکند و میکوشد خویشتن را از آن رهایی دهد و بنابراین بکار خود دل نمیدهد. کسی که بخانواده خویش دلبستگی داشته باشد در هر مرحله از کار نیروئی جدید در خود احساس میکند و اگرچه از لحاظ خارجی و جسمانی کار و خانواده با هم اختلاف بسیار دارند ولی از جهات روانشناسی در نظر وجدان يك ارزش دارند و هر دو تبدیل بيك موضوع میگرددند. اما موقعی که کار جنبه اجباری داشته باشد در نظر وجدان وسیله و مقصد چه در زمان و چه در فضا با هم بعد زیاد پیدا میکنند.

برای توضیح مطلب مثال ذیل بسیار مناسب است: یکنفر هنرمند که میخواهد مجسمه زیبائی بسازد در نخستین مرحله آن مجسمه را در نظر میگیرد و برای نیل بمقصود باید بکارهای مختلفه ای مبادرت ورزد که هیچکدام بتنهایی ارزشی نداشته و جالب توجه نمیباشند بدینقرار که نخست باید نمونه ای بسازد سپس شروع بتراش نماید و آنگاه قطعه های مختلف را بهم متصل کند و بالاخره مجسمه ای مطابق میل خود ایجاد کند بدیهی است هر کدام از این کارهای منفرد بطور مستقیم مقصود استاد را عملی نمیکند بلکه يك مقداری از نیرو و وقت وی را صرف میکنند ولی از آنجائیکه وجود این وسائل برای نیل بمقصود ضروری است نفع مقصود اصلی بهر يك از این کارهای نوعی نیز راه میابد بطوریکه



نمونه كوچك مجسمه و يا هر ضربه چكش با اندازه مجسمه كامل ارزش پيدا ميكند و بهمين جهت است كه هر يك از آنها دقت هنرپیشه را جداً بخود معطوف ميدارد. هر گاه بين اين وسايل و اصل مقصود تشابهی وجود نداشت نتیجه كار رضایت بخش و مطبوع نميگردد و ممكن بود چنين نتیجه گرفت كه هنرپیشه بكار خود علاقه نداشته است.

بنا بر اين وقتيكه نفع حقيقي برای مقصود و منظور و آرمان معيشتی موجود باشد برای وسايل نيل بدان مقصود و منظور و آرمان نیز در انسان ايجاد نفع و دل بستگی ميشود.

اكنون موقع آن فرا رسیده است كه مناسبات موجود بين نفع و ميل را از يكطرف و روابط نفع و كوشش را از طرف ديگر مورد مطالعه قرار دهيم. ميل و كوشش هر دو علائم نفع فوری بوده و لازم و ملزوم يكديگرند و با هم هيچ اختلافی ندارند و هر دو وقتی بوجود ميآيند كه انسان هدف معين و دوری را در نظر گيرد. وقتی كه نیروی خود بخود شروع بفعاليت نمايد ميل يا كوششی در كار نيست. ميل و مجاهده وقتی بوجود ميآيد كه ما غرض و هدف معينی را در نظر گيريم. مجاهده موقعی توليد ميگردد كه ما بوسايل لازم برای نيل بمقصود خويش فكر ميكنيم و ميل زمانی ايجاد ميگردد كه باستعداد ها و قوای درونی موافق با انجام اين مقصود توجه ميكنيم ولی در هر دو صورت بايد اشكالاتی را رفع نمائيم و برخی موانع را كه در مقابل اغراض ماعرض اندام ميكنند از بين برداريم در حقيقت چیزی كه ميل حقيقي را از تمايلات و آرزوهای مبهم تفكيك ميكند همين مجاهده است و هيچ ميل حقيقي وجود ندارد كه با كوشش همراه نباشد ضمن توجه بوجوه مختلفه نفع ميتوان اهميت و تأثير آنرا در نظر گرفته و جنبه عقلائی و عاطفهائی



و روانشناسی آنرا مورد بررسی قرار داد . هر هدف و منظوری که در نظر میگیریم یکنوع نیروی مخصوص و تهوری بما میبخشد و در نتیجه حس مجاهده در ما تولید میکند و قوای ذهنی و استعداد های ذاتی میکوشند که وسایل نیل بمقصود را فراهم سازند و بالنتیجه در ما ایجاد میل میشود .

جمعی بر آنند که مشتهیات انسان بکلی غیر ارادی و نا منظم بوده و جز ارضای خود هیچ مقصود و منظوری نداشته ، هیچ روی با منافع شخصی مطابق نبوده و بعلاوه معلوم شخص نمیباشند و نه جنبه عقلانی دارند و نه جنبه ذهنی و ضمناً قسمت مهمی از نیروی حیاتی شخص را ضایع میکنند و در اثر ارضای هر اشتهای شدید مقدار زیادی از قوه جسمانی و روحانی شخص از بین میرود و وقتی آدمی عالم بمقصود و منظور یکی از اعضای بدن خویش نباشد هیچ قوهئی نمیتواند این عضو را براه راست هدایت کند و این عضو عنان گسسته نیروی حیاتی را بهدر میدهد و زندگانی را بکلی مختل میکند اما باید دانست که بین غرایز و مشتهیات غیر ارادی حیوانات و غرایز انسان فرق بسیار است . در حیوانات مقصود حرکات غریزی اگرچه معلوم حیوان نیست ولی بحکم طبیعت این غرایز باندازهئی منظم و مرتب است که کمترین خطری متوجه حیوان نمیکند .

ترس در حیوانات موجب فرار از دشمن و خشم و غضب مورث تولید نیروی جدیدی برای حمله یا دفاع میگردد و بندرت مشاهده میشود که غریزه در حیوانات مانند انسان منجر به بطلان نیرو گردد . در انسان غرایز و تمایلات غیر ارادی برای آنکه سودمند و منظم گردند باید حتی المقدور با مقتضیات خارجی تطبیق شوند . بدیهی است که بیم و خشم نیز در انسان مانند حیوان مفید است ولی باید در انسان تربیت شوند و حال آنکه در حیوان بدون هیچ تربیتی مقصود خویش را انجام میدهند .



بر کسی پوشیده نیست که مهمترین وظیفه خشم انهدام مواعی است که از اجرای يك منظور جلو گیری میکنند ولی در كودك خشم علاوه بر اینکه مانع را مرتفع نمیکند قسمتی از نیروی بدن را نیز بهدر میدهد. بنابراین در انسان غرایز باید تحت بازرسی قرار گیرند و حتی المقدور با عقل و منطق تطبیق گردند. بدین طریق برای آنکه شخصیت بطور مؤثر و منظمی پرورش یابد باید انسان عالم بر مقاصد غرایز و تمایلات و احساسات خویش باشد. هر ساعتی که انسان قادر به تنظیم شهوات و نفسانیات خویش نباشد عاطفه مخصوصی بوی دست میدهد. همه کس میداند بمحض اینکه عادتى بطور قطع ایجاد شد عاطفه از بین میرود ولی بمحض اینکه مقصد و غرض آن عادت را از بین برداریم و برای منظور دیگری صرف کنیم عاطفه مجدداً پدید میآید زیرا اگرچه فعالیت شخص همچنان باقی است ولی نظر باینکه مقصد اولی از بین رفته و بمنظور دومى نیز خوی نگرفته است بلا تکلیف و گمراه میماند و آنگاه بین عادت و مقصد و بین وسائل و هدف مبارزه‌ئى آغاز میگردد و این مبارزه از مهمترین عوامل مشخصه عاطفه است.

بنا بر این مشاهده میشود که منظور عاطفه تأمین مقداری نیروی اضافی در ساعات خطرناك زندگانی است. وقتی يك غرض و مقصد نو و نا معلومی بما پیشنهاد میشود که نیل بدان بسیار مشکل است میل طبیعی ما را از تعقیب آن مقصود باز میدارد ولی جنبه تجدد و تازگی این غرض ما را کاملاً میفریبد و اگر بخواهیم از آن صرف نظر نمائیم مثل آنست که بر خلاف منافع خویش رفتار کرده ایم. از طرف دیگر اشکالات ناشیه از تطبیق عادات سابق با مقصود و هدف جدید نیروی ذاتی و قوای حیاتی ما را تحریك نموده و توانائی آنها را بمراتب زیادتر میکند.



هرگاه انسان نتواند بر قوای ذاتی خویش و این هدف جدید موازنه حاصل نماید و تمایلات حقیقی خویش را با غرض تازه تطبیق کند سرگردان و بلا تکلیف خواهد ماند و غرایز و احساسات حیوانی بروی مسلط خواهند شد و زندگانش را قرین بدبختی و پریشانی خواهند کرد. میل با غرایز حیوانی فرق بسیار دارد زیرا مقصود و منظور میل در انسان همواره معلوم شخص است. کسی که بکاری میل دارد میداند مقصود این میل چیست و نتیجه ارضاء آن چه خواهد بود همین معرفت قوای خالقه روح را تحریک و بدست آوردن وسایل نیل بمقصود را تسهیل میکند. میلی که فعالیت شخص را تحریک نکند و قوای خفته وی را بیدار ننماید و آتشی در قلب نیفروزد میل حقیقی نیست بلکه يك آرزوی گذران و نا پایداری است که فقط ثانیه ای روح را فرا گرفته و فوراً معدوم میگردد.

بنا بر این تأثیر حقیقی میل شبیه بتأثیر عاطفه است و بعلاوه نباید فراموش کرد که میل در اصل یکی از صور عاطفه است و وظیفه آن در حیات اخلاقی تأمین وسایل لازمه برای نیل بمقصد میباشد و بدون مساعدت و کمک آن رسیدن به هیچ منظوری میسر نیست. امیال ما نشانه آتند که برخی هدفها و مقاصد و اصول و عقاید بر ما مسلط و فرمانروا میباشند و بهترین مشخص شخصیت و در عین حال نیکوترین مظهر توانائی و نیروی ذاتی ما هستند و ضمناً گواه بر صدق و حقیقت منظور ما میباشند زیرا غرض و هدفی که در ما تولید میل حقیقی نکند جز سراب فریبنده چیز دیگری نبوده و اختلال زندگانی و تزلزل روان ما را میرساند.

پس برای آنکه از میل استفاده نموده و بمدد آن قوای اخلاقی



خویش را پرورش دهیم باید حتی المقدور آنرا رهبری کنیم زیرا میل همواره باید بمقصد و غرض مرتبط گردد و هرگاه از هدف تفکیک شود و عنان گسسته و آزاد بماند جز آنکه نیروی حیاتی انسان را بهدر دهد تأثیر دیگری نخواهد داشت.

بنا بر این تنها کافی نیست که يك ایدآل عالی سایر شهوات آدمی را عقب زده و برای نیل به مقصود نیروئی تولید کند بلکه برای گرم نگاهداشتن این نیرو يك عامل دیگر نیز ضرورت کامل دارد و آن علم به ارزش حقیقی ایدآل و هدف است.

هر میلی کم و بیش توأم با لذتی است لکن هر قدر شخص با منظور و هدف خود آشناتر باشد لذت حاصل از میل بیشتر است و هر چیزی که هدف را در ذهن روشن تر نماید تولید احساسات مطبوعی در شخص میکند. ارزش این نوع لذت از لحاظ روانشناسی در آنست که هدف را طوری بر شخص مسلط میکند که آدمی برای نیل بدان از هیچ گونه تلاش و کوششی مضایقه نمیکند بدین طریق ملاحظه میشود که لذت طبیعی در حقیقت وسیله ای برای نیل بمقصود است لکن میتوان این لذت را از منظور اصلیش منحرف نمود و آنرا تبدیل به خود هدف کرد. اما ممکن است پرسید که این مقدمه چه ارتباطی با روانشناسی نفع دارد؟ در پاسخ میگوییم که اتفاقاً وقتی میل را درست تجزیه کنیم مشاهده مینمائیم که چیزی دیگر جز نفع فوری نیست. میل طبیعی در حقیقت يك جنبه مخصوص این نوع نفع است. بین تمایلات شدید از یکطرف و منظور و غرض از طرف دیگر هنگامی موازنه حاصل میشود که منظور نفع حقیقی طوری آدمی را جلب کند و ارزش غائی آن طوری معلوم شخص گردد که ناگهان تمام نیروی اولیه خود را بهدر نهد بلکه آنرا با راهنمایی



عاقلاً نه صرف رسیدن به هدف نماید. در حقیقت باید نفعی که هدف در آدمی تولید میکند مانند چشمه فیاضی در نهاد باقی ماند و از این چشمه شاخه‌هایی منشعب شده و بهر يك از وسایل نیل بمقصود قوتی ببخشد. بطور کلی میتوان گفت که نفع حقیقی تنوری است که آدمی را تا لحظه‌ای که به هدف نائل گردد گرم نگاه میدارد و نه آتشی که ناگهان شعله‌ور گردد و فوراً خاموش شود. نفع حقیقی آتش میل شدید را بطور محسوس تسکین بخشیده و از خطر تندی آن میکاهد زیرا نباید فراموش کرد که میل شدید مانند يك تند باد همه چیز را آناً خراب می‌کند و نتیجه‌ای هم از آن حاصل نمی‌گردد. صیاد تازه کار آنقدر در زدن شکار شتاب دارد و چنان برای رسیدن بمقصود عجله می‌کند که عنان اختیار را از دست میدهد و تیرش بخطا میرود. برعکس شکارچی کهنه کار تمام نیروئی را که عشق رسیدن به هدف در نهاد وی تولید کرده است آناً برای زدن هدف بهدر نمیدهد بلکه این نیرو را بر هر يك از وسایل نیل بمنظور نیز متمرکز می‌سازد یعنی در حقیقت فکر زدن هدف توجه وی را جلب نمیکند بلکه مراحل متوالی رسیدن به هدف را بنظر می‌آورد و وسایل را با غایت یکسان میداند یا بعبارت دیگر هدف غائی از نظروى ناپدید میگردد و برعکس بیدرنگ متوجه قوای خفته و استعداد های خداداد خویش میگردد که ممکن است ویرا در رسیدن بمقصود یاری نمایند. تا اینجا ما ابراز فعالیت شخص را برای رسیدن بمقصود از لحاظ وسایل نیل به هدف مورد مطالعه قرار دادیم. اینك بخود هدف می‌پردازیم. بسطی که ما در خصوص مراحل قبلی نیل بمنظور دادیم ما را از تطویل کلام بی‌نیاز میکند و بما اجازه میدهد که فوراً منبع و عمل هدف و یا ایدآل را در نظر گیریم. از لحاظ منبع باید بگوئیم که ایدآل معمولاً چیز دیگری جز سایه استعداد و توانائی عمل



ما نیست . ایدآل همچون حباب گذرانی نیست که گاه از اوقات بر سطح آب پدید میآید و در يك چشم بر هم زدن نا پدید میگردد . هدف چیزی نیست که از خارج بروح ماراه یابد بلکه ایدآل چیز دیگری جز قوای خداداد و فعال مان نیست که با تلاش مخصوصی میکوشند بارزش حقیقی قدرت خویش پی برده و نقش حقیقی و منظور غائی خویش را در مجموعه زندگی روحی آدمی ( و نه بعنوان موجودهای مستقل و نا پایدار ) دریابند . در حقیقت ایدآل عبارت از نیروی خالقه روح است که میکوشد توانائی و ارزش حقیقی خود را تعیین و کاملاً مشخص کند و عمل آنرا نیز از همین لحاظ باید در نظر گرفت . هر گاه ایدآل موجودیت مستقلی از قوای فعال روح آدمی داشت هرگز نمیتوانست فعالیتی تولید کند و نیروی لازم برای تبدیل این ایدآل لخت و عریان بیک حقیقت صریح در انسان بوجود آورد . تمام قوت و قدرت ایدآل ناشی از آنست که جز سایه قوا و فعالیت روحی ما چیز دیگر نیست . هر ایدآلی که سایه حقیقی فعالیت و استعداد های ذاتی باشد خود منشأ عمل میگردد و هر گاه ایدآل تولید فعالیت فوری نکند باید چنین نتیجه گرفت که جنبه قطعی نیافته است و بین ایدآل های مختلف ما اختلاف و زد و خورد شدیدی وجود دارد . یعنی در حقیقت شخص تحت فشار دو نیروی مختلف قرار دارد که یکی مطابق دسته ای از استعداد ها و تمایلات ذاتی وی میباشد و دیگری بسته بدسته دیگر از تمایلات است و بدیهی است که در این حال افکار تمرکز نیافته و شخص منظور حقیقی خویش را نمیداند و هر دقیقه بمقصود معینی فکر میکند و بد و نیك هر غرضی را پیش خود میسنجد . اما وقتی که شخص غرض و هدف مخصوصی را تعقیب میکند میتواند گفت که آرمان حقیقی وی معلوم شده است و در این صورت هدف که خود را



مواجهه با هیچ اشکالی نمی بیند متدرجاً بمرحله حقیقت پیوسته و لاینقطع در انسان تولید نیرو نموده و قوای ذاتی شخص را تحریک میکند.

کوشش و اجتهاد حقیقی و طبیعی در حقیقت میل غرض بارضای خویش میباشد. يك غرض بی اساس و تصنعی غرضی است که ناشی از نیروی خداداد و قوای خالقه و فعال خود شخص نیست و این غرض چون فاقد قوه محرکه میباشد بهیچ روی نمیتواند تولید فعالیت نموده و شخص را بکار وادارد. برعکس وقتی که مقصود و هدف حقیقتاً پرتو و مظهر قوای خفته روح باشد همواره میل بخود نمائی و ابراز دارد و با وجود همه موانع و اشکالات همچنان پابرجای میماند و کلیه مشکلات را چون گاهی از پیش برداشته و ساعت بساعت بمقصود نزدیکتر میشود.

این اصل را با مثال ذیل بخوبی میتوان روشن نمود: وقتی که شخص از انجام وظیفه خویش کوتاهی نموده و برای تبرئه خود عذرهایی میتراشد یا علل مخففه ای ذکر میکند ارزش این عذرها و استحکام این علل مخففه را چگونه باید تعیین کنیم؟ ما باید بررسی کنیم که آیا باطناً برای انجام مقصود خویش اهتمام ورزیده است یا اینکه در حقیقت موانع و اشکالات خارجی ویرا از رسیدن بمقصود باز داشته است؟ هر گاه نتیجه گرفتیم که اشکالات و موانع حل نشدنی وجود خارجی نداشته است فوراً پی میبریم باینکه این شخص یا مارا گول میزند یا خویشتن را فریب میدهد و علل مخففه و عذرهای وی جنبه حقیقی ندارد بلکه بهانه هایی است که در خارج برای رهایی از تکلیف جمع آوری کرده است. کسی که يك مقصد و غرض حقیقی داشته باشد علی رغم کلیه مشکلات و موانع محال است که از تعقیب منظور خود دست بردارد ولی وقتی که منشاء غرض و مقصود در نهاد خود شخص نباشد و از خارج بوی تلقین گردد بهیچ روی



نفع و علاقه شخص را بخود جلب نمیکند بلکه همواره جنبه تصنعی دارد و رسیدن بآن مستلزم وجود يك محرك خارجي است و در اینصورت کوشش و اجتهاد شخص نه تنها بکار پرورش قوای اخلاقی اش نمیخورد بلکه برعکس قوای حیاتی ویرا ضایع میکند بدینقرار که برای تولید کوشش و اجتهاد در وی باید پیوسته بوسایل تصنعی از قبیل ایجاد ترس و اعمال نفوذ یا تنبیه یا وعده و غیره متوسل گردید.

اکنون بخوبی میتوان دریافت مسالکهای تربیتی که لذت را بعنوان يك نیروی محرك بکار میبرند مانند مکتبهای طرفدار کوشش که با ایجاد و فعالیت تصنعی متوسل میگردند هر دو نتیجه معکوسی میگیرند زیرا طرفداران اجبار برای تحريك استعداد ها و قوای شخصی باید بتولید الم متوسل گردند و طرفداران لذت هم از آنجائیکه نمیدانند هدف اصلی قوای خالقه روح طفل چیست باید لاینقطع در صدد تأمین لذت شاگرد بر آیند و بدینطریق قسمت مهمی از نیروی حیاتی طفل را صرف ایجاد لذت مصنوعی و ناپایدار نمایند.

نتیجه‌ئی که تحلیل نفع از لحاظ روانشناسی بماندهد عیناً نظیر نتیجه‌ایست که از آزمایشهای مربی اتخاذ میگردد.

قبلاً ثابت کردیم که مساعی آموزگار برای جلب توجه طفل باشیاء نامطبوع و درسهای بی‌ثمر بجائی نرسیده و بیش از پیش روان کودک را متأذی و متألم میکند. روانشناسی کوشش هم بشبوت میرساند که تولید لذت بیفایده که با تمایلات حقیقی طفل مطابقت نداشته باشد جز اتلاف نیروی حیاتی طفل ثمری ندارد.

مشاهده و آزمایش بر مرییان مدلل ساخته است که توسل باجبار و یا لذت مصنوعی در موردیکه طفل بموضوع درس هیچ علاقه و دلچسپگی باطنی



نداشته باشد منجر بآن خواهد گردید که نوآموز دقت خویش را متفرق ساخته و تکلیف خود را از سر باز کند و آنطور که باید بموضوع درس دل ندهد. از طرف دیگر روانشناسان اثبات میکنند که توجه و ابراز علاقه شخص بیک شیئی یا مقصود معینی دال بر آنست که شخص بااحتیاجات حقیقی خویش پی برده و راه زندگانی را کشف کرده است و در اینصورت علت فعالیت وی کاملاً معلوم است و میداند نیروی خویش را برای چه مصرف میکند و با ابراز فعالیت چگونه بمقصد خویش که نقطه آمال اوست نائل میگردد.

بنظر یاک آموزگار زبردست نتیجه ایجاد لذت تصنعی مانند اجبار هر دو منفی است و تحلیل نفع از لحاظ روانشناسی نیز این حقیقت را بیش از پیش تأیید میکند.

۳

مباحثاتی که راجع بنفع و پرورش اراده بین متأخرین روی داده است همواره متکی بر نظریه (کانت)<sup>۱</sup> و (هربارت) بوده و هر دسته‌ای راجع بدرستی هر کدام از این دو نظریه دلائلی اقامه کرده‌اند. ما اگر بنتیجه مطالعات قبلی خویش در اینخصوص توجه کنیم مشاهده میکنیم هر دو نظریه ناقص و سست پایه است و هیچکدام از آنها چنانکه باید اصل نفع یا مسئله اراده را توجیه نمیکند.

(برادنی)<sup>۲</sup> و (گرین)<sup>۳</sup> و (کرد)<sup>۴</sup> در انگلستان و (هگل)<sup>۵</sup> و (شلیر ماخر)<sup>۶</sup> در آلمان طوری نظریه (کانت) را بطور مبسوط انتقاد نموده‌اند که مرا از تطویل کلام در اینخصوص بی‌نیاز میکنند. بنظر (کانت)

---

Hegel (۵) Caird (۴) Green (۳) Bradny (۲) Kant (۱)  
Schleirmacher (۶)



یگانه مقصود هدف میل است و میل نیز همواره متکی بر حس خود پرستی و حب ذات شخص میباشد در اینصورت باید بکلی در جهان تعلیم و تربیت از میل صرف نظر نمود و پرورش را بر اصل عقل و منطق استوار ساخت و هر مقصدی را که جنبه عقلی نداشته باشد باید بکلی دور انداخت و از توجه بغرضهای خصوصی اطفال خودداری نمود.

لازم بتأیید نیست که این اصل در جهان تعلیم و تربیت بهیچ روی مؤثر و مفید نیست و نقص آن واضح و معلوم است زیرا اصلاً بکار آموزگار نمیخورد. وظیفه مربی آن نیست که علاقه و دقت شاگردان خود را بغرض و هدف مبهمی جلب نموده و آنها را خواهی نخواهی بانجام وظیفه مخصوصی مجبور نماید بلکه برعکس باید مقتضیات زندگانی را بطور صریح و روشن برای آنها تشریح نموده و مقاصد حقیقی تعلیمات را معلوم کرده و از نفع طبیعی شاگردان برای نیل بمقصود استمداد نماید. پیروی از اصل (کانت) منجر به پرورش اشخاص احساساتی یا متکبر خواهد گردید. البته باید اذعان داشت که شاگردان در پرتو پیروی از این اصل پی بقوای عقلانی خویش برده و در صدد پرورش آن برمیآیند ولی بهیچ روی نمیتوانند زندگانی خویش را اداره نموده و بر شهوات و تمایلات خویش مسلط گردند. يك يا دو نکته از نظریه (کانت) مستلزم تشریح و تفسیر است. این فیلسوف نامی تأیید میکند که تمایلات انسان متکی بر روح خود پرستی بوده و منشأ تمام لغزشها و اشتباهات اخلاقی همین تمایلات عنان گشته میباشد. دوئیت حس و عقل که مبنای فلسفه (کانت) است در نظریه وی راجع پرورش اراده نیز حکمفرما میباشد بدینقرار که بعقیده این دانشمند روح آدمی بدو سهم منقسم میگردد. يك سهم آن متوجه امیال انفرادی و سهم دیگر پای بند مقتضیات عمومی است ولی علم الحیات و روانشناسی



و منطق تاکنون این ادعا را ثابت نکرده اند زیرا در علم الحیات میل عبارت از تجسس لذت نیست بلکه کوششی است که موجب پیشرفت و حفظ زندگانی میگردد. در روانشناسی نیز میل وسیله‌ای است که میل بمقصود را تسهیل میکند و لذت تابع فعالیت است و نه خود فعالیت و مقصود. از لحاظ منطقی هم میل نمیتواند در آن واحد هم انفرادی و هم عمومی باشد.

علاوه بر این نفعی که ( کانت ) بدان اشاره میکند برای تأمین احتیاجات مربی کافی نیست زیرا احترام و بذل توجه بیک دستور اخلاقی فقط از این لحاظ که بکار بستن آن دستور بنفع خود و جامعه است بهیچ روی طفل را علاقمند بفر گرفتن و اجرای آن دستور نمیکند در برخی از موارد استثنائی بویژه در مورد بزرگسالان که دستورهای اخلاقی برای آنها مفهوم دارد گاهی میتوان بنفعی که منظور ( کانت ) است متشبث گردید ولی باید دانست که آموزگار با کودکان سروکار دارد که هنوز معنی دستور اخلاقی و نفع خصوصی و اجتماعی را نمیدانند و مهمترین وظیفه وی آنست که از منافع فوری طفل استفاده نموده و او را برای پذیرفتن دستورهای اخلاقی آماده نماید و روان کودک را بر طبق استعدادها و احتیاجات طبیعی وی پرورش دهد.

پیروان مسلک هر بارتی بحقایق دیگری قائل اند. آنها برای این عقیده اند که نفع در فعالیت نفسانی تأثیر فراوان دارد و تازیانہ ایست که شخصیت را از خواب غفلت بیدار میکند و موقعی که ارضاء گردد انسان در خویشتن يك لذت شیرین احساس میکند و در نتیجه آن فعالیت دماغش تحريك و تحریص بکار میگردد.

دیگر اینکه بموجب نظریه این گروه نفع مربوط بخود اشیاء



میباشد و نه بوظیفه‌ئی که این اشیاء میتوانند از لحاظ نیل بمقصود انجام دهند یعنی نفع حقیقی همواره فوری بوده و از خود شیئی منفک نیست عبارت دیگر نفع حقیقی غیر ارادی است و مقدم بر میل میباشد. (هر بارت) نفع فوری توجه دارد و نفع آتی و غیر مستقیم را نفع حقیقی نمیداند زیرا که مربوط بخود محرك نیست بلکه بسته بمقاصد دور و درازی است که لذت و موفقیت در انجام آن سهم بسزائی دارد. اجمال اینکه بنظر (هر بارت) نفع وسیله‌ایست که در پرتو آن میتوان برخی از عقاید را طوری وانمود کرد که در زندگانی معنوی طفل مؤثر واقع گردد.

پیروان مسلک هر بارتی در موقع بحث روانشناسی نفع بدون آنکه خود بفهمند بر خلاف عقیده خود حرف میزنند زیرا بموجب روانشناسی هر بارتی نفع بخودی خود يك فعالیت نفسانی نیست بلکه نتیجه فعل و انفعالات عقاید و افکار گوناگون است عبارت دیگر نفع جنبه حسی دارد و احساسات هم همواره تابع عقاید و افکار میباشند. بنابراین نمیتوان نفع را بمنزله وسیله پرورش بکار برد زیرا حاکم بر افکار نیست بلکه برعکس محکوم عقاید و تصورات است.

وقتی فکری یا عقیده‌ئی در مخیله شخص رسوخ کرد فوراً مواجه با دسته‌ئی از افکار مخالف میگردد و این عقیده که در نخستین وهله واجد هیچ قوه و توانائی نبود در اثر مقاومت با عقاید و افکار متضاد نیروئی کسب میکند و میکوشد از خویشتن دفاع نماید. در این تعرض و تدافع گاه میشود که تصورات مخالف با هم ممزوج میگردند و با افکار جدید و قدیم با هم از در صلح و مسالمت درمیآیند. این صلح و آشتی همواره همراه با یکنوع لذت مطبوعی است و همیشه منجر بآرامش روح میگردد و در نتیجه حس مخصوصی بوجود میآید که جز نفع



چیزی دیگر نیست بنا بر این نفع عبارت از تجدید فعالیت است که سابقاً برای شخص ایجاد لذت نموده است. بعبارت دیگر نفع با عقاید و افکار ارتباطی ندارد بلکه همواره تابع فعل و انفعالات آنها میباشد. نقص بزرگ روانشناسی و مسلك تربیتی هر بارت در همین جا است.

این روانشناس معروف بتصور یکنوع وجود خارجی و يك شخصیت مخصوص میبخشد که کاملاً از فعالیت قبلی شخص مستقل است یعنی عقاید را از فعالیت درونی مجزا میکند و مرتکب همان خطائی میگردد که دامنگیر کانت گردید.

این دو دانشمند نمیتوانند منشأ عقیده را که ناشی از فعالیت نفس است تعیین کنند و بعلاوه قادر بتشریح و توضیح وظیفه عقیده که عبارت از راهنمایی تمایلات غریزی است نمیباشند.

روانشناسی هر بارتی روانشناسی آموزگار است نه نوآموز و مقصود آن نیز پرورش اطفال مطیع است که بعداً کور کورانه از او امر زمامداران لشگری و کشوری خویش متابعت کنند.

این روانشناسی برای ملتی که عقیده دارد هر فردی بشخصه منبع نیروهای خالقه‌ای بوده و مستعد برای هر نوع پیشرفت و ترقی است و نظم اجتماعی باید بر تطبیق این نیروهای مختلفه استوار باشد پیشیزی ارزش ندارد. بدیهی است که هر بارت پرورش و تربیت برخی از تصورات اهمیت خاصی میدهد و خود معترف است که تعلیم و تربیت عقلانی ممکن است مورت خطرات شدید گردد ولی ما ثابت کردیم که تصورات برای راهنمایی و رهبری استعدادهای ذاتی شخص پدید میآید و بنا بر این تعلیم و تربیت صحیح نخست باید محیط پرورش قوای خداداد طفل را مستعد کند زیرا تصورات جز سایه‌ئی از استعداد های ذاتی چیزی دیگر نیست



بالاخره تاریخ فلسفه و روانشناسی بمانشان میدهد که اصول (کانت) و (هربارت) همواره مورد انتقاد دانشمندان قرار داشته است.

افلاطون و ارسطو تأیید میکردند که تربیت صحیح یعنی پرورش استعدادها و تمایلات فطری طفل. (هگل) در جای دیگر چنین میگوید: برخیزها تصور میکنند که تمایلات و احساسات با دستورهای خشک اخلاقی مخالف و متناقض است اما باید دانست که نسبت میل بعمل مانند نسبت خون بزندگان است و کسی که بخواهد منظوری را تعقیب و با موفقیت آنرا انجام دهد باید قطعاً بآن دلبستگی و علاقه داشته باشد و يك دستور اخلاقی وقتی شخص را جذب میکند که بطور مستقیم یا غیرمستقیم نفع ویرا تحریک نماید.

آنچه را که گذشت بطور اجمال از احاط تربیت در چند سطر تجدید میکنیم.

### مناسبات نفع با آموزگار و نوآموز

برخی بر آنند کلیه مسلكهای تربیتی که بر اصل نفع استوار است منجر باین میگردد که تمایلات و هوسهای نا پایدار و تجربیات و آزمایشهای ناقص و غیر منظم طفل را بر تجربیات آزموده و عاقلانه آموزگار برتری دهیم. اما ما در مطالعات پیشین خویش چنانکه باید بطلان این عقیده را بشبوت رسانیده‌ام. بدیهی است که برخی از منافع طفل مربوط بتجربیات و آزمایشهای گذشته وی و بعضی دیگر بسته بعادت اکتسابی و محیط رشد و پرورش او است و از طرف دیگر شکی نیست در اینکه این منافع نسبتاً نا پایدار و متغیر است اما نباید فراموش کرد که جوهر حیات طفل متکی بر همین منافع است و پس این منافع یگانه منبعی است که آموزگار برای پرورش نوآموز میتواند



بدان متوسل و متشبث گردد و پایه‌ئی است که کلیه معلومات و تحصیلات بعدی طفل را بر آن استوار باید ساخت. اکنون لازم بتصریح است که آیا آموزگار این منافع را باید قطعی و کامل بداند؟ آیا نباید آنها را اصلاح و ترمیم نماید؟ ما در فصل گذشته بطور مبسوط این قضیه را حل نموده و تأیید کردیم که این منافع نمونه مختصری از تمایلات و استعدادها و نفسانیات حقیقی طفل است و آموزگاری که اصل نفع را بخوبی درك کرده باشد باید بفهمد که این منافع متوجه چه منظوری میباشند و مظهر چه تمایلاتی هستند. بنا بر این تمایلات و عادات كودك را باید تفسیر و تعبیر نموده و بحقیقت آنها پی برد.

مربی کارشناس و مدبر آن کسی است که در پرتو معلومات و نتیجه آزمایشها و تجربیات خویش باتوجه بحركات ظاهری كودك در نفسانیات ناپایدار و متزلزل نوآموز غور نموده بمقاصد حقیقی وی پی برده و انجام آن مقاصد را تسهیل کند. فی المثل بقول (هربارت) باید دانست مقصود كودکی که پیوسته از خود و دوستان و تجربیات و اقدامات همیش سخن میراند چیست؟ این كودك چه منظوری را تعقیب میکند یا طفلی که لاینقطع بر صفحه کاغذی عکس خانه و سَك و آدم و غیره رسم میکند چه غرضی دارد؟ نفع وی بر چه هدفی استوار است؟ پاسخ باین پرسشها نه تنها مستلزم دانستن روانشناسی كودك است بلکه ضمناً تابع علوم مسلم و تجربیات ممتد و بصیرت کامل در فن آموزگاری است. بعقیده من بهترین برنامه تدریس آن برنامه ایست که بر این اصل استوار باشد: تمایلات و حرکات و فعالیتی که متدرجاً از طفل بمنصب ظهور میرسد مشخص چه نیروی نهفته و چه استعداد فطری است؟ بدیهی است که برای پی بردن باحتیاجات حقیقی كودك و تأمین آنها بدون شك باید رویه اعتدال پیش گرفت یعنی هیچ



آموزگاری يك بار نمیتواند پی بنفسانیات اسرار آمیز نوآموز برد ولی فوراً از نفع کنونی كودك باید استفاده نماید مثلاً بمحض اینکه مشاهده نمود طفل بخطاطی عشق خارق العاده‌ئی میورزد باید فوراً در صدد راهنمایی وی برآمده و راه را برایش هموار کند یعنی نفع فوری او را مورد استفاده قرار دهد و منتظر رشد جسمانی او نگردد. میتوان گفت که مهمترین وظیفه آموزگار آنست که این منافع و عادات را تکمیل و منظم و مرتب کند و مربی حقیقی آن کسی است که از این منافع بوجه احسن استفاده نماید.

برای ترئید معلومات و تنظیم استعدادهای ذاتی طفل چه باید کرد؟ این مهمترین مسئله تربیتی است که باید همواره مورد عنایت آموزگار قرار گیرد.

البته با تمایلات و استعدادهای طفل نمیتوان مخالفت نمود ولی تحقیقات قبلی ثابت نمود که باید دو نوع نفع تشخیص داد: یکی نفع مستقیم که در آن وسیله و هدف بسیار نزدیک بهم میباشند و دیگر نفع غیر مستقیم که وسیله و هدف با هم مقداری فاصله دارند. در دوره ابتدائی باید كودك يك فعالیت مثبت و مستقیم و صریح داشته باشد و تمایلات وی بطور مدبرانه‌ئی ارضاء گردد و سپس در موقعی که قوای طفل باندازه کافی رشد نمود و قادر بتجربید و تعمیم گردید و قوه تفکر وی تقویت یافت و توانست نتیجه آزمایشهای خویش را با هم تطبیق و مقایسه نماید آنگاه مربی میتواند طفل را با اهمیت قوای خالقه و چگونگی استعداد های ذاتی و فطری خویش كاملاً آگاه نماید و برای نیل بدین مقصود نه تنها ممکن است به پرورش آن قوا كمك نماید بلکه میتواند



شاگرد را به نتیجه آزمایشهای سایرین متوجه نموده و بتفکر در عواقب اعمال خویش وادار سازد.

## نفع و انتظام

از آنجائیکه نفع همواره مولد نیرو و فعالیت مخصوصی است استفاده از آن بطور عقلانی با پرورش قوای معنوی و استقرار نظم و آرامش بین احساسات و نفسانیات متباین و مخالف نیست. چون تمایلات و شهوات را باید همواره رهبری نمود و در مورد لزوم آنها را تعدیل و تنظیم کرد ناچار برای نیل بمقصود باید اراده متوسل گشت و در مقابل مشکلات پایداری نمود و از این رو اراده بیش از پیش تقویت میگردد بدیهی است شخص برای ارضاء تمایلات خود ناچار است اشکالاتی را رفع نماید و در اینموقع است که بمعنی حقیقی اشکال پی میبرد و در صدد دفع آن برمیآید زیرا مشاهده میکند این اشکال مانع بروز استعداد ها و فعالیت ذاتی وی میباشد و بهمین جهت است که متهورانه در مقابل آن عرض اندام میکند و بعوض آنکه از میدان دررود یا بعوامل خارجی از قبیل امید و بیم متوسل و متشبث گردد بقوای ذاتی و نیروی حیاتی خویش متوسل میشود و از اراده خود استمداد مینماید.

ابهام اغلب مسلههای تربیتی در آنست که تصور میکنند اولاً اشکالاتی که با قوا و استعداد های ذاتی شخص ارتباط نداشته باشد یا وظایفی که تنها جنبه وظیفه و تکلیف داشته باشد یا مسائل خشک و غامض ممکن است قوای طفل را بکار انداخته استعداد های ذاتی ویران پرورش دهد. ثانیاً قوای درونی کودک را بدون توجه بوظیفه حقیقی آنها میتوان تربیت نمود. اما باید دانست که مسئله حقیقی آنست که استعداد های



ذاتی شخص را تحریک نموده و قوای خفته را بیدار کند و گرنه هر چه که  
بنظر آموزگار مشکل رسد یا ظاهری غامض داشته باشد مسئله نیست  
برای اینکه طفل بداند بایک مسئله حقیقی سروکار دارد باید آن  
مسئله بازنگانی داخلی و ارتباط داشته باشد یعنی در ضمن تجربه بآن  
اشکال برخورد و پی برد باینکه هر گاه این مسئله را حل نکند بمقصود و  
غرض خویش نائل نخواهد شد. بنابراین میتوان تأیید نمود که مسائل حقیقی  
باید از روح خود کودک تراوش کند. کسیکه تمام زندگانی خویش را صرف  
حل معماها و مسائل مطروحه در روزنامه ها میکند ولی در قطع و فصل  
کوچکترین مسئله زندگانی باز میماند بهترین نمونه نتیجه تعلیم و تربیت  
ناقص امروزی است. همه میدانند که این طرز تربیت چه عواقب وخیمی  
در بردارد. وقتی نظم و آرامش در نفسانیات تولید میگردد که شخص استعداد  
های ذاتی خویش را تعقیب نماید و بدیهی است اگر ریاضیات در تنظیم  
احساسات کوچکترین اثری ندارد برای آنست که بر وجود آن هیچ فایده  
عملی مترتب نیست. شاگرد مسائل مشکل جبر و هندسه را با سانی حل  
میکند ولی گاه از اوقات قادر بحل ساده ترین مسئله زندگانی نیست  
زیرا هیچوقت نظیر این مسئله را مشاهده ننموده و قاعده روشن کردن  
آنها نمیداند. چنین شاگردی در ظاهر بسیار منظم و عاقل بنظر میرسد  
ولی هیچ وسیله ای ندارد که در پرتو آن معلومات و عادات خویش را با  
مشکلات روزانه و مسائل جاریه تطبیق نماید.

تا موقعی که اطفال را با حقایق زندگانی و مسائل روزانه مواجه  
نسازید و محیط پرورش آنها را کاملاً با محیط حیات اجتماعی وفق ندهید  
یقین داشته باشید که اصول تعلیم و تربیت شما متکی بر اساس متزلزلی است.



### خاتمه

در خاتمه تأیید میکنم که نباید بهیچ روی نفع را بمنزله غرض و مقصودی تلقی نمود بلکه بر عکس باید برای پرورش قوای جسمانی و عقلانی و معنوی طفل وسایلی بدست آورد. اگرما بتوانیم بنفسانیات و تمایلات و استعدادها و قوای حقیقی فرزندان خویش پی ببریم و هرگاه بتوانیم وسایل پرورش و فعالیت این تمایلات و قوا را فراهم سازیم و برای تربیت آنها محیط مساعدی ایجاد نمائیم لازم نیست خیلی درصدد تجسس نفع بر آئیم. در پرورش اراده هم همین اصل را باید بکار بست. کسانی که بین نفع و اراده اختلافی قائل اند کسانی هستند که گول نفسانیات سالمندان را میخورند و طفل را چون مرد بزرگی بشمار میآورند. کسانی که تصور میکنند در ذهن آدمی استعداد مخصوصی بنام اراده وجود دارد خود باید برای پرورش آن اصولی تعیین نمایند. اما بنظر ما که عقیده داریم اراده هیچ وجود مستقلی ندارد پرورش آن منوط به پرورش کلیه قوای عقلانی و تسهیل رشد استعدادهای ذاتی است.



## فصل دوم

### دانش آموز و برنامه تحصیلات

هر آموزگاری در جهان تعلیم و تربیت دو نکته اساسی و دو اصل مهم را باید مورد دقت و توجه قرار دهد: از طرفی دانش آموز که مشغول تحول است و تمایلات و نفسانیات خاص دارد و از طرف دیگر برخی عقاید و دستورات و مقاصد و هدفهای مسلمه‌ئی که از تجربیات دیرین و آزمایش‌های بیشمار سالمتندان بدست آمده است. تمام سعی هر مکتب تربیتی صحیح و مؤثر باید صرف تسهیل و تکمیل ارتباط و تأثیر متقابل این دو عامل مهم گردد.

براستی میتوان گفت که مشکلترین کار در عالم پرورش تأمین ارتباط این دو عامل است. بررسی آنها بطور جداگانه بسیار آسان است ولی استخراج حقیقت مشترکی که در هر يك از آن دو عامل نهفته است بسیار دشوار میباشد. بدیهی است هر کس میتواند باتکای طبیعت طفل یا تجربیات و ممارستهای بزرگان يك مسلك تربیتی خاص ایجاد نموده و بخیال خود مسئله مشکل تعلیم و تربیت را حل و تصفیه نماید ولی در نظر اهل بصیرت کمترین سودی بوجود این مسلكهای تربیتی مترتب نخواهد بود زیرا هیچکدام آنها منتج نتیجه عملی نخواهد گردید در نتیجه ارتکاب همین خبط بزرگ است که اکثر اوقات گاهی برنامه تحصیلات دانش آموز را مخالف طبیعت وی تدوین میکنند و زمانی تنها بتمایلات ناپایدار و استعداد های فریبنده وی عطف توجه مینمایند. . . . هرگز نباید فراموش کرد که



دنیای طفل با جهان سالمندان فرق بسیار دارد. طفل کلیه امور را بخودش نسبت میدهد و اشیاء این جهان وقتی برای وی وجود خارجی دارند که مستقیماً با شخصیت وی ارتباط داشته باشند. دنیای طفل دنیای تصورات و خیالات و عقاید نیست بلکه جهانی است حقیقی و حسی یعنی برای آنکه حقیقت شیئی برای کودک بشبوت رسد باید مستقیماً تحت حواس وی درآید و کاملاً محسوس شود. از قضا برنامه‌های تحصیلات فرزندان ما شامل موادی است که از حیث فضا پهنای آنها به پهنای فلك میرسد و از لحاظ زمان قدمت آنها برابر تاریخ جهان است و کودک بدبخت با تعقیب این برنامه باید دایره ذهن محدود و تاچیز خویش را با تلاشی که از عهده اختیارات انسان خارج است آنقدر توسعه دهد که تمام کره و حتی منظومه شمسی را فرا گیرد. تجربیات ناقص و نارسائی که در ذهن کوچک وی نقش بسته است باید با تجربیاتی که بشر طی قرن‌ها تلاش و فعالیت تاریخ دراز خود بدست آورده است برابری کند. تهیه کنندگان این برنامه‌ها هرگز باین حقیقت بارز توجه ندارند که کودک هرگز به کنه مطالب متنوع و متعدد که بسرعت برق به وی تدریس میگردد توجه ندارد و نمیتواند مداومت و روابط اشیاء را دریابد بلکه اشیاء مورد علاقه وی تنها بوسیله حلقه‌های منافع شخصی در ذهن وی بهم می‌پیوندند. آنچه که آنرا توجه ویرا جلب میکند همان دنیای کامل است. البته این دنیا متغیر و ناپایدار است و محتویات آن بسرعت برق نابود و احیاء میگردند لکن این دنیا هرچه باشد دنیای شخصی کودک است و در جهان تعلیم و تربیت باید جداً مورد توجه قرار گیرد همین دنیا بنظر کودک دارای وحدت و کمال خاصی است که هرگاه درست بدان توجه شود در پرورش استعداد های ذاتی کودک معجزه‌های حیرت انگیز می‌کند. متأسفانه مدرسه برعکس بدون توجه بوحدت دنیای



كودك و روابط متقابل عوامل متشكله آن نه تنها دنیای سالندان را برای كودك شرح میدهد بلكه این دنیارانیز تقسیم و متلاشی نموده و ارتباط اجزای آنرا بهیچوجه مورد توجه قرار نمیدهد چنانكه مثلاً جغرافیا با نهایت ابهام برخی از حقایق را از لحاظ شخصی مورد بحث قرار میدهد ریاضیات در باره قسمتی دیگر از حقایق این جهان و دستور زبان در باره قسمتی دیگر و سایر دروس هر کدام از قسمت معینی از حقایق دنیا و جهان بحث می کنند و مدرسه این موضوعها را بدون توجه به تجربیات كودك طبقه بندی می کند بطوریکه دنیائی كه بدین طریق بوی نشان داده میشود با دنیای حقیقی خودش از زمین تا آسمان فرق دارد. باید دانست كه تجربیات شخصی و مختلف كودك بیشتر جنبه عاطفه ای دارد و نه منطقی و این تجربیات فقط ناشی از فعالیت شخصی وی میباشد. بر عكس فكر اشخاص سالمند طوری با نظم و ترتیب منطقی اشیاء خوی گرفته است كه بهیچ روی باین نکته توجه ندارد كه تجربیات مستقیم بشر دستخوش چه تغییرات و تبدیلات شگرفی شده اند تا امروز بصورت رشته های علوم مختلف درآمده اند. اشتباه تهیه كنندگان برنامه های امروزی آموزشگاههای ما آنست كه دروس مختلف را بصورت حاصل علم و نتیجه تجربیات دیرین بشر بر كودكان عرضه میدارند و باین اصل مهم اهمیت نمیدهند كه كودكان با توجه به تجربیات شخصی خویش باید از حقایق علمی جهان آگاه گردند. اختلافات فاحشی كه بین روحیه كودكان و برنامه های مدرسی موجود است از اندازه خارج میباشد ولی در اینجا مخصوصاً بچند اختلاف كه در بالا هم بدانها اشاره كردیم توجه میکنیم: نخست بین دنیای محدود ولی شخصی و خصوصی كودك و دنیای غیر شخصی و پهنای كه آموزشگاه بوی نشان میدهد اختلاف بزرگی موجود است. دوم وحدت زندگی عاطفه ای كودك



و دسته بندی برنامه های تعلیمات از هر حیث با هم تفاوت دارند . سوم  
 بین زندگی عملی و حسی کودک از طرفی و اصول مبهم و منطقی دروس  
 از طرف دیگر اختلاف شدید وجود دارد . از این اختلافات تا کنون مکتب  
 های تربیتی بیشماری ایجاد گردیده است که قسمت اعظم آنها بر اصل  
 غفلت از دنیای شخصی کودک و توجه بعرصه پهنای دنیا و مطالعه تجربیات  
 بشر در طی قرون متمادی استوار است . اینها میگویند چگونه میتوان  
 بدنیای محدود و ناچیز و گذران کودک تنها توجه نمود ؟ اتفاقاً منظور  
 اصلی برنامه های تحصیلی و تدریس علوم مختلف آنست که دنیای حقیقی ،  
 دنیای پهنای و اسرار آمیز ، دنیای جالب توجه را با مشخصات متعدد و  
 بیشمارش بشاگردان بشناساند . زندگی کودک زندگی محدود و ناچیزی  
 بیش نیست که متکی بر حب ذات است . کودک خویشتن را همیشه  
 بمنزله مرکز ثقل دنیا میداند و همه چیز این جهان را نسبت با حساسات  
 شخصی خویش قضاوت می کند . منظور تعلیم و تربیت بیشتر آنست که  
 حقایق مسلم و انتظام امور جهان را بکودک یاد دهد . تجربیات کودک  
 همیشه مبهم و درهم و برهم و مشکوک و دستخوش هوسهای گذران و  
 مقتضیات زمان است و مقصود از تحصیلات آنست که ویرا داخل دنیائی  
 کنیم که همه چیز آن متکی بر یک حقیقت جاودان و کلی است و هر چیز آن  
 مقیاس و اندازه و نظم معین دارد . بطور کلی اصل این مکتب تربیتی بر  
 نکات زیر استوار است : ما بخصائص شخصی روح کودک و هوسهای  
 گذران و تجربیات خصوصی وی کاری نداریم . وظیفه ما آنست که حقایق  
 مسلم و منظم را جانشین تصورات سطحی و تجربیات ناپایدار و گذران  
 کودک نمائیم . تنها در پر تو درس میتوان باین مقصود بزرگ نائل آمد .  
 هر موضوعی را تقسیم بچند شعبه و هر شعبه ای را بچند درس و هر درسی را



بچند حقیقت روشن تقسیم کنیم و کودک را قدم بقدم و بسرعت از این مناطق علمی عبور دهیم تا اینکه بتدریج تمام صحنه پهناور علوم را از زیر پا بگذرانند البته در نظر اول این صحنه بسی وسیع و شگرف مینماید لکن هر گاه آنرا تقسیم بچند منطقه نمائیم عبور از آن زیاد دشوار نخواهد بود. آنچه در تعلیم و تربیت واجد اهمیت کامل میباشد تقسیم بندی منطقی موضوعهای تحصیلی و تأمین ارتباط و پیوستگی دروس است. طفل موجود بی تجربه و نارسایی است که باید روز بروز بر معلوماتش افزوده شود و ساعت بساعت در جاده ترقی و کمال پیشتر رود. اما دسته ای دیگر از علمای تعلیم و تربیت بکلی این نظریه را رد نموده و عقیده دارند که همه چیز را در خود طفل باید جست و منظور تربیت تنها تسهیل پرورش قوای ذاتی و استعداد های فطری شاگرد است. تحصیلات وسیله ایست که تنها میتواند بر رشد عقلانی و جسمانی دانش آموز کمک کند و گر نه شخصیت و خوی و طبع طفل ماوراء بر نامه های تحصیلی قرار دارد و بدین سهولت نمیتوان بر آن ها دست یافت. مقصود تعلیم و تربیت آن نیست که طفل پیوسته بر معلومات خویش بیفزاید و دانش بروی هم توده کند بلکه منظور حقیقی تربیت پرورش قوای خالقه نو آموز است و بدبخت آن کودک کی است که روح و تمایلات اصلی خویش را خفه نموده و در عوض ذهن خود را با معلومات بیهوده انباشته کند. تحصیل حقیقی نیروی محرکی است که منبع آن در خود روان کودک قرار دارد و بنابراین برای پیشرفت در جاده پر پیچ و خم پرورش بنهاد خود طفل باید متشبهت گشت و کمیت و کیفیت مواد تحصیلی را باید با توجه با استعداد های ذاتی و قوای خدا داد نو آموز تعیین نمود. بهترین اصل تربیت آن اصلی است که تحول روان کودک را تسهیل و



تکمیل میکند. موضوعهای تحصیل تمام حکم خوراك را دارند و خود بخود ممکن نیست هضم گردند و تبدیل باستخوان و ماهیچه و خون شوند. این همه موضوعهای اضافی و بیهوده در آموزشگاه ها بچه کار شاگرد میخورد؟ هرگاه اولیای امور فرهنگ زندگانی و تجربیات اطفال را تابع برنامه های سنگین و کمر شکن نمیکردند آیا تصور میکنید محیط آموزشگاه اینسان تأسف انگیز و تحصیل کاری بدین مشکلی بنظر میرسید؟



بدین طریق مشاهده میکنیم که شعار پیروان مسلک اول یعنی طرفداران برنامه های منطقی نظم و ترتیب و اصل هواخواهان مسلک دومی نفع است و گروه اول بیشتر شامل منطقیون و دسته دوم مرکب از روانشناسان میباشد. منطقیون بر آنند که آموزش کار باید فوق العاده بامعلومات و دانشمند باشد ولی روانشناسان معتقدند که آموزش کار باید بجزئیات نفسانیات و تمایلات و غرایز و استعداد های ذاتی طفل آشنا باشد مسلک اولی متکی بر اصل ریاست و بازرسی و مکتب دوم بر دستور آزادی و ابتکار استوار است. دسته ئی میخواهند بهر قیمت که هست ارث گرانبهای پیشینیان را که میوه قرنهارنج و زحمت است حفظ و نگاهداری کنند گروه دیگر طرفدار تجدید و تغییر و تحول و ترقی میباشد و هر دسته ئی دسته مخالف را متهم بنادانی و جهالت و نابینائی میکند.

باید دانست که پیروان هیچکدام از این دو مسلک نتیجه دلائل خویش را از لحاظ عملی مورد تحقیق و بررسی کامل قرار نمیدهند و احکام آنها همه متکی بر تصور یا منطق است. اگر اندکی تعلیم و تربیت را از نظر حقیقت و عمل مورد مطالعه قرار دهیم مشاهده میکنیم اختلاف این دو مسلک متکی بر پایه صحیحی نیست و در واقع برخلاف عقیده پیروان



این اصول بین تجارب طفل و موضوعهای مختلفی که در طی تحصیل با آنها مواجه خواهد گشت اختلاف بزرگی موجود نیست زیرا تجارب طفل متکی بر همان حقایقی است که اساس منطق و عقل اشخاص بالغ را تشکیل میدهد منتها آزمایشهای طفل ناقص و مبهم است بنابراین یگانه وظیفه تعلیم و تربیت رفع این نقیصه و تصریح این ابهام است.

از برنامه‌های ساخته و تصنعی باید صرف نظر کرد و تجارب و نفسانیات طفل را باید مورد توجه قرار داد. روان طفل از طرفی و برنامه تحصیلی از طرف دیگر باید بوسیله آموزگار بهم متصل گردد. همانطور که دو نقطه مبدأ و انتهای خط را تعیین میکنند نفسانیات کودک و حقایق مسلمة علوم باید تعلیمات را محدود سازند و لاینقطع باید تمایلات متغیر شاگرد را با مواد منظم و مرتب علوم وفق داد.

نباید فراموش کرد که شعب مختلف علوم از قبیل ریاضیات و جغرافیا و زبان و گیاه شناسی و غیره نتیجه قرنهای آزمایش اولاد بشر و مظهر مساعی ممتد و مبارزه‌ها و موفقیت‌های طاقت فرسای بشر است. منتها این علوم در اثر فکر و مرارت فراوان انسان صورت منظم و مرتبی بخود گرفته است و گرنه همه آنها جز میوه آزمایش و تجربه آدمی چیز دیگر نیستند. بنابراین هیچ شك نتوان کرد که حقایق مستخرجه از آزمایشها و تجارب طفل و حقایق برنامه‌های تحصیلی مبدأ و انتهای يك نوع حقیقت است و قائل شدن اختلاف بین آنها مثل آنست که طفولیت و بلوغ شخص واحدی را با هم مختلف و متضاد بدانیم یا عبارت دیگر طبیعت طفل را با سر نوشت وی در جنات و ستمیز بینداریم. اکنون که مسلم گردید برخلاف عقیده عده کثیری بین تجارب طفل و علوم مسلمة چندان تفاوت و اختلاف فاحشی وجود ندارد مسئله بصورت ذیل در میآید: اگر تجارب طفل باین برنامه‌های تحصیلی اختلاف



فاحشی ندارد برای مربی چه فایده‌ئی دارد که نتیجه آزمایشهای محقق و مسلم بزرگان را رها کند و بتمایلات متزلزل و مبهم طفل بپردازد؟ آیا ما در حقیقت میتوانیم از تجارب و تمایلات اولیه کودک استفاده نماییم؟ آیا تحصیلات میتواند آزمایشهای ناقص شاگرد را تکمیل کند؟

ما با توجه بتجارب اولیه طفل پی میبریم باینکه هدف و غرض اصلی طفل چیست؟ اما پی بردن باین هدف برای ما کافی نیست باید وسیله نیل بمقصود را نیز بدست آوریم و بدیهی است که بهترین وسیله نیز همان توسل بتجارب و آزمایشهای اشخاص یا عبارت دیگر علوم و برنامه‌های تحصیلی است.

نفسانیات اولیه طفل همه ناپایدار و ناقص است و اگر ما بخواهیم تنها باین تجارب ناقص که تنها سایه استعدادها و تمایلات حقیقی طفل است قناعت کنیم راه غلط پیموده ایم کسانیکه بنفسانیات اولیه کودک کوچکترین وقعی نمینهند و دسته دیگر که ویرایک موجود کامل و بی نقص میدانند و تمایلات و افکار او را محترم میشمرند هر دو مرتکب یکنوع اشتباه میگردند بدین طریق که دسته اول نمیدانند در همان تمایلات و تظاهرات ناپایدار طفل چه حقایقی نهفته است و چگونه میتوان آنها را مورد استفاده قرار داد و گروه دوم نیز نمیفهمند که تظاهرات اولیه روح کودک بهیچ روی کامل و حقیقی نیست بلکه بسیار فریبنده و ناپایدار است و ممکن است بکلی آموزگار را گمراه و اغفال نماید...

بنابر این يك مسلک تربیتی صحیح مسلکی است که در پرتو آن بتوان تمایلات اولیه روح کودک را تفسیر نمود و پی برد باینکه علائم ظاهری نمونه چه استعداد های باطنی هستند و این تظاهرات فریبنده ظهور چه قوائی را نوید میدهند. اگر بتمایلات و افکار و عقاید و تجارب



شاگرد هیچ توجهی نکنیم ارزش علوم مختلف در نظری یکسان است و خوب بود موضوعهای تحصیلی برای او فرقی ندارد. برخی از فعالیتهای طفل علائم ظهور قوای خالق شگفت انگیزی میباشند و اگر ما برای استفاده از آنها فرصت را غنیمت بشمریم مرتکب خطا بزرگی شده ایم و برعکس هرگاه وسیله رشد و پرورش و تظاهر آن قوا را فراهم نسازیم ممکن است بکلی سرنوشت و شخصیت طفل را تغییر دهیم. نفسانیات اولیه شاگرد مقدمه انوار درخشانی است که سرتاسر زندگی آتی ویرا روشن خواهد کرد. اگر ما وسیله فروزش این انوار را فراهم نسازیم و نگذاریم بر تو آن روز بروز تابنده تر و پرفروغتر گردد بهیچ روی معنی تعلیم و تربیت حقیقی را درک نکرده ایم.

نقص اصول تربیتی قدیم در این بود که نواقص شخصیت طفل را با کمال شخصیت سالمندان مقایسه نموده و در صدد رفع و جبران آن نواقص بر می آمد و اینک خطر مسلك تربیتی جدید نیز در این است که منافع و استعدادها و تمایلات طفل را حقیقی و مسلم دانسته و در مقام پرورش آنها بر می آید و حال آنکه در حقیقت نفسانیات طفل متغیر و ناپایدار بوده و مظهر تمایلات دیگری است که باید باصل آن پی برد.

تصور اینکه طفل در هر يك از مراحل زندگی تمایلاتی معین دارد که مستلزم تربیت و پرورش است بسیار مبهم و خطرناک میباشد زیرا تمایلات کودک هرگز کامل و ساخته نتواند بود. هرگاه ما فعالیتها و تمایلات طفل را در مراحل مختلفه حیات کامل و بی نقص بدانیم بدون شك طفل بیگناه را به پرتگاه بدبختی و بیچارگی نزدیک خواهیم کرد و هر موقع که استعداد یا توانائی کودک یا بالغ را ثابت و لایتنیر بپنداریم نیز مرتکب خطرناکترین اشتباهات شده ایم. از طرف دیگر وقتی که



لا ینقطع بنفع متوسل گردیم و بمذد آن طفل را تحریک کنیم بدون آنکه در صدد استفاده از این اقدام خویش باشیم بیش از پیش طفل را گمراه و بوالهوس بار خواهیم آورد. آموزگاری که پیوسته چیزهای تازه به شاگردان خویش نشان میدهد و لا ینقطع فعالیت در وی ایجاد میکند بدون آنکه از این فعالیت استفاده نماید همان خبطی را مرتکب میگردد که يك مربی منطقی غالباً گرفتار آن میشود زیرا بدین طریق طفل از هر خوراکی لقمه‌ئی بدهان میگذارد ولی درست نمیخورد و عواطف لا ینقطع ذهن وی را تحریک میکنند ولی هیچوقت لذت حقیقی در روح وی ایجاد نمی نمایند.

برنامه علوم و تاریخ و صنایع چگونگی روان طفل را بما نشان میدهد. تمایلات طفل غنچه‌های بسته‌ئی است که باید در پرتو انوار علوم روز بروز شکفته تر شود و حقیقت خود را ظاهر سازد. وقتی که طفل علت امری را می‌پرسد که مورد توجه وی قرار گرفته است تمام علم فیزیک برای ارضاء کنجکاوی وی کافی نیست و شاید تنها نابغه‌ای مانند رفائیل یا (کورت) بتواند ما را در پی بردن به غریزه‌ئی که کودک را وادار بنقاشی میکند کمک نماید.

این بود وظیفه علوم سالمندان در تفسیر استعدادها و تمایلات و غرایز اطفال.

اکنون به بینیم فائده این علوم از لحاظ راهنمایی این غرایز چیست. بدیهی است وقتی که آموزگار تمایلات اولیه کودک را بخوبی تفسیر نمود و درك کرد این تمایلات مظهر چه استعدادها و غرایز و قوای ذاتی و طبیعی است با سهولت هر چه تمامتر موفق بر راهنمایی و پرورش آنها خواهد گردید. در اینجا آموزگار ناچار بتحمیل عوامل خارجی نیست بلکه یگانه وظیفه



آموزگار و مربی پرورش این قوا و استعدادهای ذاتی و رساندن آنها  
بسرحد کمال است. آنچه را که راجع باختلاف مسلکهای طرفداران  
یا اجبارگفتیم در اینجا نیز میتوانیم تکرار نمائیم. غدهائی از کارشناسان  
تعلیم و تربیت نمیخواهند بین اجبار خارجی و آزادی مطلق داخلی طفل  
حد وسطی قائل گردند و گاهی اصل اول و زمانی دستور دوم را انتخاب  
میکنند و بدین طریق خویشان را بدست خود در چاه ضلال می اندازند. همه  
این مریبان فراموش میکنند که پرورش راه و روش خاص و معینی دارد  
و احراز موفقیت و پیروزی در این راه مستلزم انجام شرایط بیشماری است.  
بنابر این اگر مریبان قدیم به قوای خالقه و استعداد ها و تمایلات  
ذاتی طفل کمترین وقعی نمی نهادند و بر این عقیده بودند که برای راهنمایی  
و بازرسی شاگرد باید ویرا از راه مخصوصی هدایت نمود و اجباراً او را  
و ادار بحرکت کرد. پیروان مسلکهای تربیتی جدید مرتکب خبط بزرگتری  
شده و میخواهند همه چیز را در نهاد طفل بجویند و استعداد های ناپایدار  
و آزمایشهای متزلزل و افکار و عقاید طفل را بحال خود باقی گذارند و  
شاگرد را طوری بار آورند که بدون استمداد از وسایل خارجی که برای  
رهبری فکر نهایت ضرورت دارد احتیاجات خویش را تأمین نمایند و  
بعبارت دیگر شخصیت ناقص طفل را بمنزله وسیله پرورش بکار میبرند  
غافل از اینکه فکر و ذهن طفل هیچوقت قادر بایجاد دنیای مخصوصی  
نخواهد بود. اگر بخواهیم تنها بمحصول فکر شاگرد قناعت کنیم پس  
چه منظوری از تربیت و پرورش داریم؟ پرورش حقیقی عبارت از تقویت  
آزمایش و تحریک قوا و استعداد های ذاتی طفل است. اکنون باید  
دید غرایز و تمایلات را که نافع بحال شخص میباشد و در پرورش عقلانی  
وی دخالت کامل دارند چگونه باید تحریک نمود؟ آزمایشهای طفل را



چگونه باید تکمیل کرد و برای نیل بمقصود چه محرکهائی را باید  
بکار برد؟ برای احراز موفقیت در این جاده‌های پرپیچ و خم باید آزمایش  
بزرگان متوسل گشت و از تجربیات دیرین آنها بهره‌ها برداشت و دید  
پرورش طفل را تا کجا میتوان ادامه داد و قوای خالق روح شاگرد را تا  
چه حد میتوان پرورش داد

اختلاف موجود بین نظریه روانشناسان و منطقین را در مورد  
تربیت میتوان بفرق یادداشتهای يك جهانگرد راجع بیک ناحیه غیر  
مسکون و نقشه کامل و بی نقص همان ناحیه تشبیه نمود. بدیهی است  
که یادداشتهای جهانگرد و نقشه باهم ارتباط کامل دارند زیرا آن نقشه  
پس از خاتمه اکتشاف از روی همان یادداشتهای تهیه شده است و بدون  
شک هر گاه کاشف قدم بقدم نقاط مختلفه آن ناحیه مجهول را طی نمیکرد  
و راجع بهر کدام از آنها یادداشت سودمندی برنمیداشت تنظیم نقشه  
غیر میسر بود ولی نقشه تجارب خصوصی و انفرادی را منظم نموده و با  
بررسی آن میتوان نتایج سودمندی گرفت اکنون باید دید از این نقشه  
نتایجی اتخاذ میگردد؟

هیچ شك نیست که این نقشه ساده باندازه تجارب خصوصی شخص  
ارزش ندارد و فایده بررسی آن بابتایج حاصله از مسافرت در خودنواحی  
قابل مقایسه نیست.

همینطور در سایر علوم یا شعب دانش انسان محال است که منطق  
جانشین آزمایشهای مستقیم گردد. فرمول ریاضی قانون سقوط اجسام  
هیچوقت جای آزمایش و تجربه شخصی که سقوط اجسام را بچشم مشاهده  
میکند نمیگیرد ولی آن نقشه یا آن فرمول که عصاره آزمایشهای پیشین  
است دانشجو را در آزمایشهای آتی کمک میکند و مطالعه قضیه را تسهیل



نموده و سعی و کوشش را پس اندازی میکند و مانع اتلاف وقت میگردد و راه رسیدن بمقصود را بما نشان میدهد. هر مسافر جدیدی از این نقشه استفاده نموده و از نتیجه اکتشافات قبلی بهره مند میگردد و بیهوده وقت و نیروی خویش را صرف آزمایشهای مقدماتی نمیکند آنچه که ما علم مینامیم در حقیقت خلاصه آزمایشهای پیشینیان است که بحال آیندگان مفید واقع شود. این میراث سرمایه گرانبهائی است که میتوان فوراً از آن استفاده کرد.

طفلی که از آزمایشهای پیشینیان که بصورت علوم درآمده است استفاده نکند حال کسی را دارد که از بین توده شنی مشغول تجسس سوزنی است و برعکس شاگردی که برای راهنمایی افکار و آزمایشهای خود بگنجینه مهابرستهای بزرگان متوسل میگردد چون دانشجوئی است که برای برداشتن کتاب داخل کتابخانه بسیار منظم و مرتبی میگردد و با اندک تجسس بمقصود نائل میگردد. علاوه بر این استدلال طفل هم در نتیجه استمداد از علوم تقویت میگردد و هر دم برای یادآوری مسائل مورد احتیاج خود محتاج بتداعی معانی نیست.

بنابر این مشاهده میکنیم که منطق و وسائل خارجی خود مقصدی نیست که بتوانیم آنرا تعقیب کنیم بلکه هادی گرانبهائیست که ما را در رسیدن بمنظور کمک میکند. دروس و وسائل تحصیل واسطه هائی هستند که تجارب گذشته را بصورت منظمی خلاصه نموده و آزمایشهای آینده را تسهیل میکنند و به تجرید و تعمیم و حکم و استدلال و سایر قوای ذهن کمک گرانبهائی مینمایند.

بنابر این بخوبی مشاهده میکنیم که منطق و روانشناسی مخالف هم نیستند و پیروان عامل اولی و هواخواهان اصل دومی نباید دائماً در جنک



و ستیز باشند . منطق بما نشان میدهد که از مساعی و زحمات گذشتگان چگونه میتوان بهر مند گردید و در پرتو آن چگونه اقدامات آینده را منظم و مرتب نمود .

پس باید حتی المقدور برنامه تحصیلی را با تجربه مربوط نمود و آزمایشهای شخصی را که کلیه علوم از آنها بوجود آمده اند تصریح و روشن ساخت .

هر علمی در نظر دانشمند و مربی دو جنبه مخصوص دارد . این دو جنبه با هم کاملاً مختلف و متضاد نیستند ولی چندان نیز با هم ارتباط ندارند . در نظر دانشمند دانش بشر عبارت از يك رشته حقایق مسلمه است که در پرتو آن حقایق میتوان مسائل جدیدی را روشن نموده و متدرجاً بحقیقت مطلق رسید . بعقیده وی مواد علوم هر کدام واجد حقیقت مخصوصی میباشند و بنا بر این دانشمند نباید از حدود علوم مورد علاقه خود قدمی فراتر نهد و اگر هم گاهی از حد خود تجاوز میکند و بعلوم دیگری میپردازد برای آنست که آن علوم با منظور وی مختصر ارتباطی دارد . مربی منظور دیگری را تعقیب میکند و مقصود وی افزایش حقایق جدید و تجارب نو بر حقایق و آزمایشهای سابق نیست و همچنین هیچوقت فرضی را اقامه ننموده و در صدد اثبات آن بر نمی آید بلکه علوم را بمنزله نتیجه مختصری از آزمایشهای گذشته بشر تلقی میکند و میکوشد در پرورش قوای خالقه و استعداد های فطری طفل از این آزمایش ها استفاده نماید .

بنابر این آموزگار بامواد تعلیمات کاری ندارد بلکه همواره ارتباط این تعلیمات را با پرورش و رشد قوای ذاتی طفل مورد توجه قرار میدهد و آموزگاری که در حقیقت این اصل را در نظر گیرد با اهمیت روانشناسی



در جهان تعلیم و تربیت کاملاً پی برده است نظر باینکه غده کثیری از کارشناسان تعلیم و تربیت این دو جنبه علوم را در نظر نمیگیرند پیوسته برنامه‌های تحصیلی را با روانشناسی طفل مخالف میپندارند.

دانش بشر بطوریکه یکنفر دانشمند بدان مینگرد با آزمایشهای ناقص طفل فرق بسیار دارد و از حدود قوه ادراک و فهم کودک خارج است و اولیای امور فرهنگ که این حقیقت بارز را مورد توجه قرار نمیدهند بتعلیم و تربیت لطمه شدید وارد میسازند. جای بسی تأسف است که بیشتر مربیان بدین اصل مهم توجهی ندارند و هندرجات کتب درسی و گفتارهای آموزگار باندازه‌ئی از حدود قوه فهم طفل خارج است که روح ویرا آزار نموده و از محیط آموزشگاه بیزار میکند. آموزگاران ما مواد تحصیلی را بصورت روشن و صریحی به نوآموزان یاد نمیدهند و جهان خارجی را طوری وانمود میکنند که طفل بهیچ‌روی نمیتواند موضوع تعلیم را با آزمایشهای خویش وفق دهد.

این غفلت بزرگ سه نتیجه زیان‌بخش و وخیم دارد: نخست اینکه موضوعهای تحصیل با محسوسات و معلومات ناقص طفل هیچگونه ارتباطی ندارد و اشیاء خارجی کاملاً محسوس شاگرد نمیشود تا آنرا برای دائم در ضمیر خویش حفظ کند.

باید دانست هر شیئی یا موضوع خارجی که با معلومات قبلی طفل ارتباط نداشته باشد و بطور ناگهانی و مبهم بر طالعش عرضه گردد بهیچ‌روی محسوس نخواهد شد و در حافظه ضبط نخواهد گشت کلیه مواد تحصیلی از قبیل ریاضیات و جغرافیا و دستور زبان و غیره که با استعداد ذاتی و حیات درونی طفل رابطه نداشته باشد محال است که نفع ویرا جلب نموده و دقتش را بخود معطوف دارد. این موضوع تحصیلی صورت حقیقت بارزی



را بخود میگیرد و از تجارب حقیقی طفل فرسنگها دور است وقتی معلومات سایرین بطور ناگهان بشاگرد تدریس شود و آموزگار بخواهد فهم آن معلومات را بطفل تحمیل کند هرگز نتیجه مطلوب از تعلیم و تربیت گرفته نخواهد شد و کلیه مواد تحصیلی چون بارگران و بیهوده‌ئی بر ذهن طفل تحمیل خواهد گشت.

دومین نتیجه نامطلوب این غفلت بزرگ آنست که نه تنها ذهن طفل برای قبول مواد تحصیل و تدریس حاضر نیست بلکه اصلا احتیاج و میلی بتحصیل و رشد و تقویت قوای عقلانی خویش ندارد و آموزگاریکه از روانشناسی اطفال اطلاع کامل دارد و بچگونگی تحول تمایلات کودکان آشنا است میداند که در ذهن طفل برای تحصیل موانع و اشکالات معنوی و عملی و عقلانی بیشمار وجود دارد و برای وادار کردن طفل بتحصیل باید نخست درصدد رفع آن موانع برآمد. بدیهی است هر طفلی تمایلات و شهوات نارس خاصی دارد و پیوسته در مقام تجسس و سائلی برای نیل بمقصود خویش میباشد و اکنون اگر معلومات خارجی را بصورت درسی بوی عرضه داریم و او را وادار بآموختن این درس نمائیم هیچ شکی نیست دراینکه بین احتیاجات ذاتی طفل و مواد تحصیلی ارتباطی نخواهد بود و حال اینکه تعلیم و تربیت صحیح آنست که همواره در ذهن شاگرد انعکاسی داشته باشد و طفل را بیش از پیش کنجکاو نموده و آماده برای قبول معلومات جدید کند.

سومین اثر این غفلت آنستکه موضوعهای علمی و منطقی وقتی بطور یکنواخت و خارجی و خشک بنواآموز تدریس شد بکلی خواص خود را از دست خواهد داد. باید آموزگار تغییر و تبدیلی بآنها بدهد و حتی المقدور آنها را بذهن طفل نزدیک کند - وقتی موضوعهای ساخته



و پرداخته را بطفل یاد دهیم بدون آنکه فعالیت ذاتی و استعداد های فطری ویرا تحریک نمائیم بهیچ روی نباید منتظر باشیم که قوای عالی ذهن طفل از قبیل حکم و استدلال و تجرید و تعمیم و حافظه و غیره پرورش یابد زیرا موضوع ارزش منطقی و عقلانی خویش را بکلی از دست میدهد و تنها و دیعه ای است که بحافظه سپرده میشود بدون آنکه سایر قوا را بکار وادارد و بالنتیجه طفل نه از منطق بزرگان استفاده میکند و نه تمایلات فطری و قوای ذاتی خویش را پرورش میدهد و غالباً مشاهده میشود که تحصیل اثر معکوس می بخشد بدینقرار که ذهن طفل انباشته از مشتی معلومات مبهم و دانش بیهوده و تاریک میگردد و بیش از پیش حقایق این جهان را مبهم و پیچیده مینگرد.

علاوه بر این نواقص عدم رعایت اصول روانشناسی اطفال مضرات بیشمار دارد و اصلاً محال است که بتوان در تعلیم و تربیت از روانشناسی دست شست و آموزگار ناچار است که پیوسته بین ذهن نوآموز و مواد تحصیلی ارتباطی برقرار نماید و احتراز از استقرار این رابطه امکان پذیر نیست و مهمترین مسئله در عالم پرورش ارتباط دروس با استعدادها و تمایلات فطری طفل است.

هرگاه موضوع درس طوری باشد که حقیقتاً قوای طفل را پرورش دهد و با جریان حرکات و رفتار و عقاید وی ارتباط داشته باشد هیچ احتیاجی بجلب توجه طفل نیست و نباید برای توسل بنفع شاگرد بیهوده زحمت کشید برعکس هر موضوع خارجی که بازندگان طفلی موافق نباشد و بعلل نامعلومی بشاگرد تدریس گردد دقت طفل را بخود جلب نمیکند و بهمین جهت است که آموزگار برای عطف توجه نوآموز بهزاران وسیله مصنوعی و ناپایدار متشبت میگردد.



گاه مشاهده میشود که شاگردان در اثر اجبار بموضوع درس دقت میکنند بطوری که گوئی بدان علاقه کامل دارند علت این امر آنست که اعتیاد خود تولید یکنوع علاقه و دل بستگی میکند و بالاخره در اثر تکرار ممکن است شخص بیک چیز غیر مطبوع هم خوی گیرد و گاه میشود که کارهای نامطلوب بمرور زمان بنظر مطبوع میآید و هر گاه انسان را در محیطی قرار دهند که کارهای زشت و ناپسند در آن مطبوع باشد بدون هیچ شبهه طبع متدرجاً بدان کارها خوی میگیرد تا بحدی که بشرکت در آنها متمایل میگردد و بهمین جهت است که آموزگاران طرفدار اجبار لاینقطع استدلال میکنند که شاگرد بمرور زمان بدروس کسالت آمیز و نامطبوع معتاد میگردد و حتی دقت و توجه خاصی باین درسها مبذول میدارد. علت این امر آنست که ذهن رفته رفته رو بانحطاط مینهد بطوریکه بفعالت مخالف نیز معتاد میشود باید دانست که اصل حقیقی ذهن انسان فعالیت و ارضاء تمایلات ذاتی خود میباشد و هر گاه کار مکفی و مفیدی نداشته باشد ناچار بهر کاری که موجود باشد خوی میگیرد و گاه بکارهای نامطبوع و خشک میگردد چنانکه مشاهده میشود که در برخی از اطفال نفع اجباری و تصنعی متدرجاً جانشین نفع حقیقی و اصلی می گردد.

علاوه بر این باید قانون تضاد را نیز بخاطر آورد. موضوع يك درس ممکن است نسبت بآزمایشهای قبلی طفل مطبوع و جالب توجه جلوه کند. از آفتاب روشن تر است که یاد گرفتن درس نامطبوعی بنظر شاگرد بمراتب از تنبیه یا تمسخر یا حبس در کلاس یا نمره بد یارداشتن در امتحان برتری دارد. مسئله انضباط مدرسی که طرفداران اجبار پیوسته از آن ستایش میکنند و آنرا بهترین وسیله پرورش کوشش و تعلیم



وظیفه میداند چیزی جز توسل بقانون تضاد نیست شاگرد چون مشاهده میکند عدم توجه بدرس برایش گران تمام خواهد شد ناچار در ظاهر بدرس دل میدهد ولی در باطن حواسش بجای دیگر مشغول است.

طبع انسانی همواره مطبوع را بر غیر مطبوع ولذت را بر الم ترجیح میدهد و بهمین جهت اغلب مسلکهای تربیتی جدید که متکی بر نفع میباشند غلط است. زیرا طرفداران این مسلک ها میخواهند قسمتی از علوم بزرگان را بطور ساخته و پرداخته بطفل یاد دهند و فی المثل عقیده آنها بر آنستکه شاگرد باید مقداری جغرافیا و ریاضیات و دستور زبان فرا گیرد بدون آنکه حقیقتاً باین علوم نیازی داشته باشد. این آقایان وقتی میخواهند علوم نامبرده را بشاگرد تدریس کنند و مشاهده مینمایند که طفل دقت نمیکند و حواسش بجای دیگر معطوف است و بدرس دل نمیدهد برای جلب توجه شاگرد بجای آنکه دروس را با احتیاجات و استعداد وی تطبیق کنند فوراً بنفع تصنعی متوسل گردیده و برای جلب توجه طفل بهزاران حيله و تزویر متشبهت میشوند و بدین طریق بر حسب تلخ جذار شیرینی کشیده و آنرا با حيله داخل گلوی طفل میکنند غافل از اینکه حسب تعلیم و تربیت با حسب پزشکی از زمین تا آسمان فرق دارد زیرا حسب دومی چون از گلو فرورفت در معده حل میشود و حال آنکه تحصیلات و دانشی که اجباراً داخل ذهن گردید هضم نمیشود و تبدیل به نیروی عقلانی نمیکردد بلکه طفل بیگناه را بیش از پیش مریض و مسموم میکند. از این مقدمات چه نتیجه باید گرفت؟ نقص دو مسلک مخالف که اصول آنها را بتفصیل شرح دادیم در آنستکه تصور میکنند از این دوراه نمیتوان خارج شد.

یا طفل را بحال خود گذاشت و به تمایلات و استعداد های وی



دست نزد یا آنکه ویرا اجباراً بوسائل خارجی تربیت نمود واما باید دانست که تطبیق این دواصل بسیار سهل و آسان است بدین قرار که از طرفی باید قوای ذاتی و تمایلات حقیقی و استعداد های فطری طفل را تشخیص داد و از طرف دیگر بوسائل خارجی در صدد پرورش این قوا و استعداد ها برآمد و یگانه خدمت برنامه های تحصیلی باید آن باشد که آموزگار را در تهیه زمینه های برای رشد و پرورش قوای خالقه طفل کمک کند بنابراین برنامه تحصیلی نخست بکار آموزگار میخورد نه نو آموز و وسیله ای است که مربی را در تحریک و تشویق قوای شاگرد کمک و مساعدت میکند بنابراین مقصود اصلی تعلیم و تربیت صحیح آنست که رشد و پرورش و تقویت قوای ذاتی و مکنون طفل را تسهیل کند ولی هرگاه آموزگار از تجربیات بشر که برنامه های تحصیلی اجمال آنست اطلاعات کافی در دست نداشته باشد نخواهد توانست بقوا و استعدادها و تمایلات طفل پی برد و بالنتیجه موفق به رهبری این استعداد ها و تمایلات بسوی مقصد حقیقی نخواهد گردید.



# فصل سوم

## مقصود از تدریس تاریخ در دبستانها

هرگاه تاریخ را سرگذشت گذشتگان بپنداریم تدریس آن در دبستانها بسی بی‌مورد و نامناسب خواهد بود زیرا حال و آینده طوری برها تسلط و فرمانروائی دارند و باندازه‌ئی در زندگانی ما مؤثراند که بهیچ روی نمیتوانیم داخل در دریای بیکران و پهنه شگرف دوره‌های گذشته گردیم.

ولی هرگاه تاریخ را علمی دائر بر شرح وقایع اجتماعی و تحول مدنیت بشردانیم تدریس آن بسیار مناسب و سودمند خواهد بود زیرا که این زندگانی اجتماعی همانست که ما را احاطه نموده و در سرنوشت ما تأثیر فراوان دارد. تاریخ ما را داخل در دنیای اجتماعی نموده و علل اتحاد و نفاق و پراکندگی مردم را برای ما روشن نموده و مطبوع و غیر مطبوع را در نظر ما روشن میسازد. ممکن است دانشمند تاریخ را از نظر دیگری مشاهده کند ولی مربی و آموزگار این علم را از لحاظ اهمیت اجتماعی آن در نظر گرفته و بمنزله وسیله‌ئی تلقی میکنند که در پرتو آن میتوان بطرز تشکیل جامعه کنونی پی برد. این تاریخ طفل را در زندگانی کمک بسیار خواهد کرد زیرا علت موفقیت و شکست مردم را برای وی روشن خواهد ساخت.

هرگاه مقصود از تدریس تاریخ فهماندن جزئیات زندگانی اجتماعی به طفل باشد و علل و موجبات تشریک مساعی مؤثر مردم را در نظر طفل روشن کند و وظیفه و اهمیت بعدی کودک را در جامعه تصریح نماید باید این



علم صورت زنده و نیرومندی بخود گیرد و نه اینکه بنظر طفل چون توده‌ئی از حوادث یا نتایج بنماید.

نوآموز باید در اثر مطالعه تاریخ نیرو و فعالیتت مخصوص در خویشتن احساس نماید. تحصیل تاریخ عبارت از توده کردن معلومات و اطلاعات مختلفه نیست بلکه شرح و توضیح طرز رفتار و حرکات و زندگانی بشر در ادوار مختلفه و تعیین علل پیروزی و یا عدم موفقیت آنهاست. وقتی تاریخ از این لحاظ مورد توجه و دقت قرار گرفت نخست باید به جنبه فنی و صنعتی آن بذل توجه نمود. بر کسی پوشیده نیست که بشر همواره با این مسئله بزرگ مواجه بوده است: چگونه باید زندگانی کرد؟ قوای طبیعت را چگونه باید تحت انقیاد درآورد و بحد اکمل و اتم از آن استفاده نمود؟ تحول و پیشرفت صنایع که جزئی از تاریخ را تشکیل میدهند زائیده همین مسئله بزرگ و حیاتی میباشند.

ترقیات حیرت انگیز تمدن نتیجه تظاهرات و تجلیات قوه عقل انسانی است که در پرتو آن بشر خویشتن را از قید ظلم و شقاوت طبیعت رهایی داده و بر موجودات و کائنات زمین نفوذ و تسلط ترلزل ناپذیر خود را تحمیل کرده است. محیط اجتماعی فرزندان قرن کنونی باندازه‌ئی غنی و کامل است که طفل نمیتواند بهیچ روی تصور کند اینهمه ترقیات شکفت انگیز و این مدنیت خیره کننده از کجا پدید آمده است؟ افراد بشر برای نیل بزندگانی امروز چه زحمات و مشقاتی را بر خود هموار ساخته اند؟ علت پیشرفت آنها چه بوده است؟ همه بچشم خود می بینیم که انسان کنونی برای ابراز نیروی ذاتی خویش و سائل بیشمار در اختیار دارد. برای آنکه طفل بطرز مؤثر و سودمند از ترقیات شکفت انگیز تمدن بشر آگاه گردد باید ویرا تنها و بدون استمداد از ارث اجدادش در مقابل



طبیعت قرار داد تا متدرجاً تحقیق کند که انسان اولیه چگونه با احتیاجات ضروری خویش پی برد و برای دفاع از خود چگونه در صدد ساختن اسلحه برآمد و برای نیل بزندگانی آرام و پرسعادت بچه و سائلی متوسل گردید؟ بدین طریق افق جدیدی بروی طفل گشوده خواهد شد و رفته رفته از مسائل مشکلی که مانع پیشرفت بشر گردیده است مطلع خواهد گردید و پی خواهد برد باینکه انسان قضایای بفرنج زندگانی را چگونه فیصل داده است و برای نیل بمدنیت حیرت انگیز کنونی چه راهپائی را برگزیده است؟ تاریخ بنا بر این يك امر مادی نیست بلکه قوه فکر انسانی در آن تأثیر فراوان دارد. پیشرفت مدنیت بشر ناشی از بیداری فکر و قوای خالقه روح بشر است که بقوانین علیت پی برده و اوضاع زندگانی را بپایه امروز رسانیده است. در این ترقی و تکامل نیز اخلاق و وظیفه بزرگی را انجام داده است بدین قرار که مردم همواره مقاصدی را در نظر گرفته و کوشیده اند خود را بمنظور خویش برسانند.

چیزیکه در نخستین وهله دقت كودك را بخود جلب میکند طرز زندگانی افراد بشر است و بنا بر این برای تدریس تاریخ باید باین توجه و دلبستگی متشبث گردید و بعلاوه از این راه است که میتوان زندگانی گذشتگان را با حیات مردم امروزی ارتباط داد و در پرتو همین نفع است که طفل میتواند بجهان گذشته راه یابد.

طفلی که بطرز زندگانی گذشتگان و ابزار کار و صنایع و پیشه آنها علاقه دارد و اختراعات و جگونگی پیشرفت مدنیت پیشینیان را مورد توجه کامل قرار میدهد و تحقیق میکند اقوام مختلفه چگونه خویشان را از خاك مذلت باوج ترقی و تعالی رسانیدند بدون شك در زندگانی خویش از طرز حیات گذشتگان تقلید خواهد کرد و متدرجاً از علل پیشرفت و



عدم موفقیت پیشینیان آگاه خواهد گردید و با سرار طبیعت پی خواهد برد  
و روز بروز بمظاهر طبیعت و دشت و جنگل و بیشه و نبات و حیوان علاقه  
و دل بستگی زیادتری نشان خواهد داد و هر چه بیشتر از محیط طبیعی  
مردم گذشته آگاه گردد بهتر از کیفیت زندگانی آنها با خبر خواهد شد و  
مخصوصاً وقتی باین محیط طبیعی آشنا خواهد گردید که باقوای طبیعت  
و اشیاء پیرامون خود اصطکاک و تماس بیشتری داشته باشد بدین طریق علاقه  
بتاریخ طفل را بیش از پیش بطبیعت نزدیک میکند و بعلاوه آزمایشهایی که  
از مشاهده طبیعت حاصل میگردد در مطالعه تاریخ اثر بسیار نیک خواهد  
بخشید و بنابراین از این لحاظ بین تاریخ و علوم مختلفه یک رابطه طبیعی  
و حقیقی موجود است.

اثر مهمی که مطالعه زندگانی گذشتگان در پی بردن بچگونگی  
حیات اجتماعی امروز دارد بخوبی نشان میدهد که شرح احوال و جزئیات  
زندگانی مردان بزرگ گذشته چه مقامی را باید در تاریخ احرار نماید.  
هیچ شک نیست در اینکه وقتی امور در حیات و اعمال يك قهرمان مخصوص  
جمع آوری شود دقت و علاقه طفل را بهتر بخود جلب میکند متأسفانه گاه  
از اوقات آموزگاران ناشی شرح زندگانی مردان بزرگ را بصورت افسانه  
های شیرینی در می آورند که اگر چه در ظاهر توجه طفل را کاملاً بخود  
معطوف میدارد ولی در حقیقت چندان تأثیری در استحضار از زندگانی  
اجتماعی گذشتگان ندارد و این نقص بیشتر وقتی مشهود میگردد که قهرمان  
تاریخی از محیط اجتماعی خود جدا شود یعنی مورخ اوضاع حقیقی که  
فعالیت این قهرمان را ایجاب نموده و اثرات اجتماعی اقدامات آن قهرمان  
را کاملاً روشن و حلاجی ننموده. و فقط بتوصیف نبوغ و استعداد های ذاتی  
قهرمان قناعت نماید.



برعکس وقتی که در ترجمه احوال بزرگان مقتضیات اجتماعی و  
احتیاجات و چگونگی اوضاع زندگی مورد توجه قرار بگیرد و طفل در  
اثر تخیل بتواند از محیط اجتماعی قهرمان تاریخی مطلع و از اقدامات  
گرانبهای وی برای تسکین درد هموعان خویش و استخلاص ملت خود  
از گرداب فنا و بدبختی آگاه گردد آنگاه ترجمه احوال بزرگان از احاطه  
اجتماعی در تعلیم و تربیت طفل اثر بسیار مفیدی خواهد داشت.

مورخی که به نتیجه اجتماعی تاریخ دلبستگی داشته باشد و بداند  
هیچ جنبه‌ئی از تاریخ مانند جنبه اجتماعی آن برای دانش آموز مفید و  
مؤثر نیست بجای آنکه پیوسته بفکر ارتباط تاریخ با ادبیات باشد بیشتر  
در صدد نزدیک کردن تاریخ با زندگی اجتماعی بر خواهد آمد. بنظر من  
پروان مسلك هر بارتی که برای داخل کردن تاریخ در برنامه دبستانها  
جوش و خروش بزرگی برپا کرده اند گاه از اوقات ارتباط موجود بین  
تاریخ و ادبیات چنانکه باید پی نمیرند. از يك نظر تاریخی که امروز  
در دبستانهای ما راجع بوحشیان امریکا تدریس میشود با سرگذشت  
رابینسون کروسوئه (۱) شباهت کامل دارد. زیرا در هر دو تاریخ مردانی  
که تا اندازه‌ئی در مدنیّت پیشرفت نموده اند و از خود وسائل و تجربیاتی  
دارند ناگهان از دارائی خود جدا مانده و ناچارند بر قوای طبیعت فائق  
آیند. تدریس تاریخ بصورت افسانه برای اطفال چه فایده دارد؟ اگر  
میخواهیم که اطفال ما کاملاً از چگونگی زندگی بزرگانی و وحشیان آشنا گردند  
باید کاملاً حقایق را بر آنها عرضه داریم و نه اینکه در مقام تهیه افسانه‌های

---

(۱) Robinson Crusoe نام کتاب معروف دانیل دفو نویسنده

انگلیسی است. قهرمان این کتاب بهمان اسم مردی است که در یکی از جزائر دور  
دست تنها میماند و معذالك بتأمین وسائل زندگی و حتی يك سعادت نسبی ناائل میگردد.  
این کتاب دوبار بفارسی ترجمه شده است. (مترجم)



بی اساس و جالب توجه بر آئیم و اگر هم استحضار از کیفیت و رفتار و زندگانی و حشیان را برای اطفال صلاح نمیدانیم باید این موضوع را از برنامه آنها حذف کنیم.

مقصود ما از تدریس تاریخ درد بستانها تشریح مناسبات انسان با مقتضیات اجتماعی است و این اصل بما نشان میدهد که در تدریس تاریخ تا چه اندازه باید بزمان اهمیت دهیم. گروهی بر آنند که باید تحول مدنیت بشر را در قرون مختلفه مورد بحث و دقت قرار داد و کاملاً تشریح نمود که تمدن بشر چگونه در دره های فرات و نیل آغاز گردید و سپس یونان و بعد بروم و غیره منتقل شد. این گروه را عقیده بر آنست که حال با گذشته ارتباط کامل دارد و هر مرحله از گذشته نیز با دوره ماقبل خود مرتبط است. در اینجا است که در تفسیر تاریخ از لحاظ منطقی و روانشناسی اختلاف بزرگی تولید میگردد. هر گاه چنانکه گذشت مقصود از تدریس تاریخ پی بردن باسرار طبیعت و چگونگی زندگانی اجتماعی باشد بدیهی است که طفل باید با آنچه که نزدیک ذهن اوست سروکار داشته باشد و نه وقایعی که فرسنگها باوی فاصله دارد چنانکه فی المثل ابهام و اشکال تاریخ بابل و مصر فقط در بعد زمان نیست بلکه بیشتر در دوری آن از منافع کنونی و مقاصد فعلی حیات اجتماعی است. این تاریخ چنانکه باید در تسهیل و یا تعمیم مسائل اجتماعی تأثیر ندارد، این تاریخ باستانی به مسائلی که امروز مورد توجه و علاقه شاگردان است چندان توجه ندارد و بعوض آنکه فعالیت اجتماعی ملل نامبرده را بطور اجمال بگوید بیاموزد مملو از نکات دشوار و مسائل بفرنجی است که فهم آنها حتی برای سالمندان نیز خالی از اشکال نیست. البته جای انکار نیست که این تاریخ تا حدی از عواملی که در حیات اجتماعی ملل مؤثر بوده و در تغییر جریان حوادث



دخالت داشته اند بحث می کند لکن نباید فراموش کرد که كودك هنوز  
 بآن درجه از فهم نرسیده است که علل مبهم و مبانی تغییرات بزرگ تاریخی  
 را دریابد. آنچه که بدر وی میخورد شرح روشن مقتضیات زندگی و  
 روابط بین افراد و فعالیت های اجتماعی ملل است و بجزئیات میتوان گفت  
 که از این لحاظ حوادث دوره ماقبل تاریخ به مراتب از شرح مدنیت  
 مصنوعی و خیره کننده بابل و مصر برای وی سودمندتر است. وقتی که  
 كودك توانست ارزش اصول بزرگ اجتماعی و سازمانهای عمومی را دریابد  
 آنگاه با آسانی خواهد توانست تعیین کند که هر ملتی تا چه اندازه در پیشرفت  
 مدنیت و افزودن برگنجینه دانش بشر تأثیر داشته است؟ اما كودك  
 وقتی قادر بقضاوت درباره فعالیت فرهنگی و اجتماعی ملل خواهد گردید  
 که در سایر رشته های علوم بشری نیز پیشرفت کرده باشد و این وقتی  
 است که تحصیلات ابتدائی خود را پایان رسانیده و داخل در مرحله  
 تحصیلات متوسطه شده باشد. هرگاه اصلی را که ما شرح دادیم در تدریس  
 تاریخ و هنرهای زیبا و تراجم احوال و علوم مفید دیگر بکار بندیم میتوانیم  
 مطمئن باشیم که قادر بتهیه برنامه تربیتی خوبی خواهیم شد. در تهیه  
 برنامه تاریخ باید سه مرحله ملحوظ گردد: نخست تاریخ عمومی و ساده  
 که در حقیقت نمیتوان بر آن نام تاریخ نهاد ولی منظور آن آنست که  
 كودك بطور صریح و روشن از فعالیت های مختلف اجتماعی آگاه گردد و  
 بآنها دل بندد.

در این مرحله كودك شش ساله را باید از اشتغالات همشهریها و  
 یاهم میهنانش آگاه ساخت و كودكان هفت ساله را باید از نقل و انتقال ای  
 بزرگ اقوام و ملل و اکتشافاتی که عرصه پهناور دنیا را میدان یکه تازی  
 فعالیت بشر ساخته است مطلع نمود. بدیهی است که در دو سال نخست



باید از اشاره بمات مخصوص و یا اشخاص معین و مواقع تاریخی مختلف خود داری نمود ولی در عین حال نباید از برخی عوامل فردی که در سر نوشت ملت تأثیر دارد چشم پوشید و ضمناً باید با شرح اکتشافات بزرگ و اختراعات شگرف ذهن کودک را برای استحاله از مرحله توجه بقضایای عمومی و کلی بمسائل خصوصی و فردی آماده نمود و متدرجاً و رابرای دخول در مرحله دوم حاضر کرد.

در مرحله دوم که سه سال بطول میانجامد نخست باید اوضاع محلی و فعالیت برخی از دسته های مخصوص و سپس تاریخ شهر یا قصبه یا کشوری که کودک در آن زندگانی میکند بوی تدریس گردد و در اینجا هم سال سوم جنبه استحاله دارد. در این سال کودک نه تنها باید از اوضاع عمومی مطلع گردد بلکه باید با جزئیات زندگانی اقوام یا اشخاص مخصوص که در پرتو اقدامات گرانبهای خویش بتمدنیت جهان خدمت کرده اند آشنا گردد.

مرحله سوم مختص تاریخ و قایع است و در این دوره شرح تمدنهای قدیم و تحول تاریخی آنها تا امروز آغاز میگردد. برنامه ای که گذشت یگانه راه حل این مسئله مهم نیست بلکه نتیجه مطالعات فراوان و آزمایشهای بیشمار است و ما در این برنامه به وسائلی متشبه شده ایم که در ذهن طفل اثر مستقیم و مؤثر بخشیده و ویرابرای مطالعات صحیح و اصول حیات اجتماعی و تحصیل تاریخ برخی از ملل مخصوصی آماده می کند.



# فصل چهارم

## اخلاق در آموزشگاه و جامعه

.....

هیچکس نمیتواند ادعا کند که اصول اخلاقی در آموزشگاه و خارج آموزشگاه باید متفاوت باشد زیرا اصل اخلاقی، عادت پسندیده و عمل خوب در همه جا اثر یکسان دارند. من با کسانی که عقیده دارند برای مسلک اخلاقی مدرسه وجود مستقلی باید قائل گردید و آنرا بکلی از اصول رفتار انسان در خارج از آموزشگاه باید متمایز نمود بکلی مخالفم و یقین کامل دارم که اصول زندگانی اجتماعی و دستورهای مدرسی یکی است منتها موارد اجرای آن فرق دارد.

بنابراین نخست باصولی که دارای جنبه عمومی میباشد اشاره نموده و سپس از اخلاق مدرسی که يك مورد بخصوص اجرای این اصول است بحث خواهیم کرد و بسیارپوشش میخواهم که در سرتاسر این کتاب همه چیز را بطور اجمال ذکر کرده‌ام با اینهمه امیدوارم مسائل را بطور صریح عرضه داشته باشم تا اهل تحقیق بتوانند از آن فایده گرانبها برگیرند. بعقیده من کسانی که تدوین مسلک‌های اخلاقی را بعهده گرفته‌اند برای انجام وظیفه سنگین و پر مسئولیت خویش باید همواره این نکته اساسی را در نظر داشته باشند که هر اصل اخلاقی دو جنبه دارد یعنی میتوان آنرا از دو نظر مختلف مورد توجه قرار داد و نیز به دو نوع مختلف آنرا شرح داد. یکی از این دو جنبه اجتماعی و دیگر روانشناسی است. با اینهمه نباید تصور کرد که در اینجا تقسیم بندی خاصی در میان است بلکه منظور يك نوع تشخیص بین دو جنبه مخصوص است زیرا فرد و جامعه



نه باهم مخالف هستند و نه از هم جدائی دارند. جامعه از افراد تشکیل یافته و افراد نیز اجزای جامعه هستند و خود در حقیقت وجود خارجی ندارند. فرد در میان جامعه و برای جامعه زندگی میکند لکن جامعه نیز قائم بر وجود افرادی است که آنرا تشکیل میدهند. بنابراین ما تأثیر هر عمل اخلاقی، مثلاً راستگویی را از دو لحاظ میتوانیم در نظر بگیریم بدینقرار که از طرفی میتوانیم اثر آنرا در تمام جامعه مورد توجه قرار دهیم و یا آنکه تأثیر آنرا در خود شخص در نظر بگیریم. نظر دوم نظر روانشناسی و نظر اول نظر اجتماعی است چه لزوم دارد که مادتصورها و اصول اخلاقی را از دو لحاظ مورد دقت و بررسی قرار دهیم؟ برای اینکه رفتار انسانی همیشه دو جنبه دارد بدینقرار که از يك لحاظ نوعی فعالیت و یا عبارت دیگر نتیجه کار شخصی است و بنابراین منشاء آن در نهاد خود شخص قرار دارد مثلاً وقتی که میگوییم فلان شخص چگونه رفتار میکند و کردارش چیست از جنبه روانشناسی اخلاق آن شخص سخن میرانیم و مطالعه روانشناسی بمانشان میدهد که اخلاق و رفتار آن شخص از کجا سرچشمه میگیرد و چگونه بمنصبه ظهور میرسد. بررسی اخلاق از این لحاظ نهایت ضرورت دارد زیرا تغییراتی که در اخلاق و رفتار اشخاص روی میدهد ناشی از تحولی است که بنفسانیات و تمایلات و احساسات آنها دست میدهد و اگر بخواهیم اخلاق و رفتار کسی را تغییر دهیم باید حتماً بنفسانیات وی دست یابیم همان طور که يك ماشین مخصوص در طرز و چگونگی تهیه محصول مخصوص بخود تأثیر کامل دارد بهمان نحو روح آدمی در رفتار و اخلاق خود شخص بسیار مؤثر است. اما علاوه بر این انسان باید بداند چه کارهایی را باید انجام دهد و برای نیل بمقصود چه تدابیری اتخاذ نماید؟ از یکطرف نتیجه‌ئی باید عاید



گردد و از طرفی راه نیل بدین نتیجه باید مشخص و معین شود. هر گاه بخواهیم رفتار آدمی را از لحاظ اجتماعی مورد بحث قرار دهیم ناچاریم مقام آن شخص را در جامعه تعیین نموده و مناسبات رفتار و کردار وی را با محیط پیرامونش تعیین و مشخص سازیم.

روانشناسی اخلاق طرز رفتار و کردار شخص را پژوهش میکند و علم الاجتماع تصریح میکند که فرد در مقابل جامعه چه وظایفی را باید انجام دهد و برای نیل بمقصود چه راهی را باید پیش گیرد؟ برای روشن شدن مطلب از امور بازرگانی در اینجا مثالی ذکر میکنیم:

مردی که يك کارخانه پارچه بافی باز میکند فعالیت خود را از دو لحاظ بکار میاندازد بدیهی است که این بازرگان خود احتیاج پارچه ندارد بلکه جامعه ویرا وادار بتأسیس این کارخانه مینماید. این جامعه عامل خارجی فعالیت بازرگان را تحریک نموده و او را وادار میکند پارچهائی تهیه نماید که مورد پسند جامعه واقع شود زیرا در غیر اینصورت اقدامات بازرگان مواجه با عدم موفقیت کامل خواهد گردید و زحمات وی کاملاً بیهوده خواهد رفت.

از طرف دیگر جامعه باید بوسیله کارهای انفرادی اشخاص مقاصد خویش را انجام و احتیاجات خویش را تأمین نماید و هر گاه هر يك از افراد کارمخصوصی را پیش نگیرد این احتیاجات بهیچ روی تأمین نخواهد شد. بنابراین کارخانه پارچه بافی نامبرده را از دو لحاظ باید مورد توجه قرار دهیم. وقتی که بازرگان مقاصد خود را از قبیل کمیت و کیفیت پارچه و غیره در نظر گرفت فوراً در صدد پژوهش و سائلی برای انجام مقصود خویش برمیآید و بدین طریق پس از در نظر گرفتن مقصد متوجه وسیله نیل بمنظور میگردد یا بعبارت دیگر کارخانه خویش را که در حقیقت مربوط



بجامعه است از لحاظ فعالیت شخصی خودش مورد توجه قرار میدهد و در اینجا دیگر احتیاجات یا مقتضیات جامعه در وی هیچ تأثیری ندارد و فقط در صد آن بر میآید که مسئله را با وسائل مقتضی از قبیل شماره ماشین و تعداد کارگر و مزد خدمتگزار و حمل و نقل کالا و غیره حل نماید. این قضایا مربوط بوسائل نیل بمقصود بزرگ اجتماعی است.

۲- این مثال در مورد اخلاق انسان نیز صدق میکند. شخص نباید خود يك دستور اخلاقی یا يك مقصد قطعی یا ارزش رفتار خویش را تعیین نماید بلکه رفتار و کردار وی باید تابع پیشرفت مقاصد و غرض های جامعه باشد. وقتی ما این قضیه را مورد بحث قرار میدهم که فرد چگونه مقتضیات اجتماعی را باید در نظر بگیرد و چگونه دستور های اخلاقی را انجام دهد قضیه را از لحاظ روانشناسی در نظر میگیریم...

اکنون به بینیم رفتار نوآموز در آموزشگاه چگونه باید باشد؟ مسلم است که دانش آموز عضو جامعه است و بنابراین در پرورش وی نخست باید بمقتضیات اجتماعی توجه نمود. آموزشگاه و اولیای امور آن همواره در مقابل جامعه مسئول میباشند زیرا آموزشگاه مؤسسه ای است که از طرف جامعه برای انجام مقصود معینی که عبارت از حفظ و اصلاح زندگانی مدرسی است ایجاد شده است. آموزشگاهی که بمسئولیت اخلاقی خویش در مقابل جامعه معترف نباشد پیشیزی ارزش ندارد زیرا هرگز وظیفه خود را نمیتواند انجام دهد و همواره دروادی جهل و نادانی سرگردان است بنابراین در بحث سازمان و فعالیت آموزشگاه نخست باید بمقام آن در جامعه و وظیفه اخلاقی که انجام میدهد بذل توجه نمود. اغلب زمامداران امور فرهنگ اگرچه بحقیقت این اصل مهم پی برده اند ولی در تعبیر و بکار بستن آن خطا میکنند بدین طریق که جمعی



عقیده دارند و وظیفه آموزشگاه از لحاظ اجتماعی تهیه افراد مطیع و فرمانبردار است غافل از اینکه زندگانی اجتماعی آینده اطفال جز اطاعت و فرمانبرداری شامل مسائل بیشماری است که در باره هر يك از آنها باید اطلاعات کافی و معلومات سودمند داشته باشد. چشم پوشی از فعالیت های اجتماعی بیشماری که در نهاد طفل مکنون است مثل آنست که در پرورش جسمانی طفل فقط به تربیت جهاز تنفس همت گماریم و سایر اعضای بدن را بحال خود گذاریم. نباید فراموش کرد که کودک از لحاظ عقلانی نیز مانند جهات جسمانی دارای اعضا و جوارح بیشمار است بنابراین دستور های اخلاقی همه باید جنبه صریح داشته باشد و در یکایک قوای عاقله طفل کارگشود. ما باید کودک را بمنزله عضو جامعه بدانیم و از آموزشگاه بخواهیم که اهمیت و نفوذ جامعه و تأثیر آنرا در زندگانی افراد بشاگرد فهمانیده و ویرا حاضر بقبول تشریک مساعی و همکاری با جامعه نماید.

طفل بعداً بجز دادن رأی و اطاعت بقوانین کشور وظایف بیشمار دیگری دارد. آیا نباید ریاست خانواده ئی را عهده دار گردد؟ آیا مسئولیت تأمین معاش و پرورش فرزندان خویش را که ادامه نسل و نژاد بر آن استوار است بگردن نخواهد گرفت؟

هر شاگردی پس از رسیدن بسن بلوغ و خروج از آموزشگاه برای ابراز فعالیت های اجتماعی خویش موارد بیشمار در اختیار دارد. گاهی متصدی شغل و حرفه معینی میگردد که در سایه آن هم بجامعه خدمت میکند و هم زندگانی و مقام خویش را تأمین مینماید، زمانی عضویت هیئت رئیسه قصبه یا شهری را عهده دار میگردد و در ترقی و تعالی جامعه بزرگترین نقش را بازی میکند. آدمی برای اینکه بتواند وظیفه پر مسئولیت خویش را با موفقیت انجام دهد باید از علوم و صنایع و تاریخ اطلاعات سودمند و کافی



داشته باشد و از طریق‌های مفید که برای توسعه مبادلات و اصلاح ارتباط و غیره بکار می‌رود استمداد جوید. انجام این وظایف مستلزم داشتن تندرستی و مهارت و زیر دستی و کاردانی و بویژه حس خدمت بنوع و فداکاری است. چشم‌پوشی از مناسبات آتی طفل با جامعه، تصور اینکه علم یا رویه مخصوصی وجود دارد که در پرتو آن میتوان فرد لایق و کاردانی تربیت نمود، بالاخره فرض اینکه يك فرد لایق و سودمند بجز يك عضو کاری و وفا دار بجامعه است، خیالهای باطلی هستند که باید هر چه زودتر از جهان تعلیم و تربیت رخت بربندند.

علاوه بر این باید دانست که شرایط و اوضاع زندگانی دائماً در تحول و تغییر است و ما در قرنی بسر می‌بریم که در جهان بازرگانی و صنایع و علوم هر ساعت پیشرفت‌های حیرت‌انگیز روی میدهد.

اختراعات شکفت‌انگیز، وسائل جدید حمل و نقل، طرز مبادله افکار سال بسال پیکر جامعه را تغییر داده و اوضاع بشر را دگرگون میکند و بنا بر این نمیتوان در آموزشگاه طفل را برای دخول در جامعه معین و لا یتغیری تربیت نمود. يك مسلك تربیتی که باین حقیقت بارز توجه نکند برای فردا جوانانی تهیه خواهد کرد که همه انگل و اعضای مضر جامعه خواهند بود و بجای اینکه در رفع درد خویش بکوشند و کمکی ضمناً بجامعه نمایند سر بار سایرین خواهند گردید. بهمین جهت تربیت و تعلیم طوری باید صورت گیرد که طفل بیش از پیش مستقل و آزاد بار آمده و قادر بتطبیق خویش با تغییرات محیط اجتماعی و استفاده از این تغییرات باشد.

این اصول همواره در تربیت اخلاقی فرزندان ما باید مورد توجه قرار گیرد و هدف و غرض اصلی آموزشگاه جز خدمت بحیات اجتماعی چیز دیگر نباید باشد. هیچ شك نیست تا موقعی که آموزشگاه را يك بنگاه



جدا از آموزشگاه، بپنداریم برای زهیری فعالیت آن هرگز اصل اخلاقی  
مؤثری در دست نخواهیم داشت زیرا مرام و منظور چنین بنگاهی معلوم  
ما نیست.

برخی را عقیده بر اینست که آموزشگاه را باید از لحاظ انفرادی  
مورد توجه قرار داد و برای پرورش قوا و استعداد های افراد مختلف  
حتی المقدور کوشش و جدیت نمود و بدین طریق بکلی از جنبه اجتماعی  
تربیت چشم پوشید ولی این گروه خود در چهارراه گمراهی مردد و  
سرگردانند و نمیدانند نیرومندی حقیقی افراد در چیست و منظور از  
پرورش صحیح کدام است زیرا هیچکس در این حقیقت باز تردید نتواند  
کرد که ارزش و اهمیت هر نیروئی بسته به نتیجهائی است که از آن عاید  
میگردد و وظائفی که انجام میدهد. در نهاد آدمی هیچ نیرو یا استعداد  
یا میل مخصوص و منفردی نیست که منظور و هدف معینی داشته باشد  
و انسان را در پرورش آن یاری تواند کرد و هرگاه ما در جهان تعلیم و  
تربیت بزرگان اجتماعی اهمیت ندهیم مثل آنست که فقط بر وانشناسی  
تربیت توجه نمائیم و بعوض آنکه استعدادها و قوای خالق طفرات توضیح  
و تعبیر نمائیم با حصاء قوای عالی ذهن وی از قبیل حافظه و تخیل و حکم و  
استدلال و غیره قناعت ورزیده و در صدد پرورش آنها بر آئیم.

بزرگ کسی پوشیده نیست که چنین تربیتی تا چه اندازه بیهوده و بی  
اساس خواهد بود و چگونه طفل را از جاده راست منحرف خواهد ساخت.  
ممکن است حافظه یا قوه مشاهده را با مطالعه خطوط چینی و  
قوه استدلال را با بحث در اطراف ترهات اسکو لاستیکهای قرون وسطی  
پرورش داد ولی علم امروز ثابت میکند که قوه مشاهده یا حافظه یا استدلال  
معینی که بکلی از سایر قوای روح مستقل و مجزا باشد در ذهن آدمی



وجود ندارد و مقصود از قوه عبارت از عادات و تمایلات مخصوصی است که دست اتفاق یکدیگر داده و برای انجام مقاصد معینی با هم تشریک مساعی میکنند.

خود این قوا استعداد های خاصی نیستند بلکه وجود آنها بسته بکارهایی است که انجام میدهند.

بنابر این نمیتوان آنها را از یکدیگر تفکیک نمود و بطور جداگانه مورد بحث و بررسی قرار داد بلکه تنها از فوائد و نتایج عملی آنها میتوان سخن راند و هرگاه ما بخواهیم این قوا و استعداد ها را درست تربیت کنیم باید بدانیم مورد استفاده آنها در جامعه چیست و طفل قوای مشاهده و تخیل و حافظه و استدلال خویش را در چه محیط اجتماعی بکار خواهد انداخت. اصول اخلاقی و راه زندگانی مدرسی باید همواره متکی بر مناسبات آتی افراد با اجتماع باشد و اولیای اموریکه بخواهند باوضاع دبستانها پی ببرند و بنواقص و عیوب آنها آشنا شده و در صدد ترمیم آن نواقص بر آیند باید کاملاً از احتیاجات حقیقی جامعه اطلاع داشته باشند و بدانند که آموزشگاه برای تأمین این احتیاجات چه خدماتی را میتواند انجام دهد.

۳ - اکنون موقع آن فرا رسیده است که این اصل را در آموزشگاه های خویش بکار بندیم و مشاهده کنیم در اثر اجرای آن بدبستانها و دبیرستانها چه تغییراتی باید داد و بچه اصلاحاتی باید دست زد؟

یگانه نتیجه‌ئی که از این بررسی عاید میگردد آنست که آموزشگاه باید تبدیل بیک بنگاه اجتماعی و حقیقی و زنده گردد. متأسفانه آموزشگاه های کنونی در کشورهای مختلفه گیتی کاملاً باین نکته مهم توجه نمیکند. شنیده‌ام که در (شیکاگو) یک آموزشگاه شنا وجود دارد که در آن



آموزگاران در خشکی بنوآموزان شناگری تعلیم میدهند یعنی حرکات مختلفه شنا را بشاگردان میآموزند روزی شخصی از يك تن از این نوآموزان پرسید که وقتی داخل آب شدید چه خواهید کرد؟

نوآموز بی تجربه در پاسخ گفت: فرو خواهیم رفت. در صحت و سقم این قضیه تردید دارم ولی قدر مسلم آنست که بهترین مثال برای نشان دادن آموزشگاههای امروزی دنیا است.

آموزگاران در ظاهر شاگردان را برای دخول در زندگانی اجتماعی مهیا مینمایند ولی در باطن آن بینوایان را فرسنگها از اجتماع دور میکنند زیرا بین محیط آموزشگاه و دایره اجتماع از زمین تا آسمان فرق است. آموزگار حقیقی باید بداند که بهترین راه برای آماده کردن شاگردان بانجام وظیفه اجتماعی داخل کردن وی در حیات اجتماعی است. اصرار و پافشاری در معتاد نمودن اطفال به برخی از عادات حسنه و تعلیم چند دستور مبهم و صحبت از اجتماع بدون استقرار رابطه حقیقی بین آموزشگاه و جامعه مثل آنست که باطفال خویش یاد دهیم در خارج از آب چگونه میتوان شنا کرد؟ بدیهی است وقتی که مهمترین عامل پرورش را در نظر نگرفتیم نتیجه ای که از تدریس ما گرفته میشود بسی ناچیز و بیمقدار است.

جمعی لاینقطع از اختلاف موجود بین تربیت اخلاقی و تربیت عقلانی آموزشگاه و عدم تطبیق تحصیل با تشکیل و پرورش خوی و طبع و شخصیت اظهار تأسف نمودند و در حل این اشکال بفرنج مردد و سرگردانند غافل از اینکه این نقص بزرگ ناشی از آنست که آموزشگاه يك محیط اجتهاعی حقیقی نیست. بدیهی است هرگاه آموزشگاه نمونه ای از محیط اجتماعی نباشد تربیت اخلاقی صورت منفی بخود میگیرد بدین قرار که آموزگار بایجاد عادات



مثبت و سودمند بحال جامعه مبادرت نمیکند بلکه برعکس بجلوگیری از خلاف کاریهای نوآموز در آموزشگاه قناعت ورزیده و چون پاسبان دقیقی همواره مراقب است که طفل قوانین و مقررات آموزشگاه را نقض ننماید و منظور از مقررات کنونی نیز آنست که بانضباط امروزی آموزشگاه ها خللی وارد نیاید و چون در نظر طفل فایده فوری به وجود این مقررات مترتب نیست و نفع خویش را در بکار بستن آنها نمیداند اینست که انضباط را یکنوع اجبار و تحمیل همپندارد. از طرف دیگر پافشاری در رفع نواقص بدون توجه به پرورش تمایلات و استعداد های شاگرد هیچ فایده ای ندارد طفل باید در آموزشگاه از مسئولیت خویش کاملاً آگاه باشد و بداند که هرگاه مرتکب حرکت ناپسند گردد خود از آن زیان خواهد برد و تنها بدین وسیله است که میتواند نیروی حکم و استدلال طفل را تقویت نموده و ویرا بر آن داشت که همواره نتیجه اعمال و کردار خویش را در نظر گیرد.

اگر اندکی با وضاع آموزشگاه های کنونی دقیق شوید ملاحظه خواهید کرد تربیت اخلاقی که در اغلب آنها معمول است جنبه ظاهری و مصنوعی دارد و حتی عادات نظم و سرعت و حفظ آرامش و وفاداری به تعهدات و انجام وظیفه و غیره که بدانش آموزش آن تلقین میگردد همه ناپایدار و ظاهری است و تنها در محیط آموزشگاه سودمند و قابل اجراست و در خارج از مدرسه پیشیزی ارزش ندارد زیرا محیط آموزشگاه با محیط اجتماع بسیار متفاوت و مختلف است. بعبارت دیگر وظائف آموزشگاه اختصاص به محیط آموزشگاه دارد و بهیچ روی با زندگانی اجتماعی حقیقی مربوط نیست. هرگاه زندگانی طفل را در آموزشگاه و خانه مورد بررسی قرار دهیم مشاهده میکنیم که در خانه شاگرد با حیات اجتماعی بیشتر ارتباط دارد و



شاید اندرزهای پدر در زندگی اجتماعی بهتر از دستورهای خشک آموزگار برای وی سودمند و مؤثر باشد.

مربیان حقیقی باید بدانند که در آموزشگاه و محیط خارج عِلل نیکوکاری و انجام وظیفه کاملاً یکسان است و هرگاه بخواهند که عادات مدرسی در حقیقت اخلاقی و مؤثر و مثبت باشد باید که طفل با اجتماع و اطرافیان خویش از لحاظ عملی و عقلانی و احساساتی وابستگی داشته باشد و بداند که چه عوامل مؤثری آرامش و سعادت و نیکبختی جامعه را تأمین میکند و چگونه میتواند حتی المقدور در پیشرفت جامعه بسوی ترقی و تعالی شرکت جست.

۴- این اصل که آموزشگاه باید نمونه کامل جامعه باشد و به بهترین وجهی اصول زندگی اجتماعی را منعکس کند باید همواره در طرز تدریس و تدوین برنامه های تحصیلی مورد توجه و عنایت خاص قرار گیرد. این اصل مهم از لحاظ رویه تدریس با آموزگار حکم میکند که بیشتر شاگرد را بکار و کوشش وادار نماید و بیهوده طفل را مجبور بفرا گرفتن معلومات بیفایده و دروس بی نتیجه ننماید.

اصرار آموزگار در سنگین کردن برنامه تحصیلی و تعلیم درس زیاد بشاگرد در طرز استدلال و رفتار شاگرد اثرات بسیار سوئی دارد.

چهار شاگرد همدرس را فرض کنید که هر روز درس معینی را از حفظ کرده و با آموزگار پس بدهند و درجه هوش آنها نسبت به میزان درسی که در ساعت از حفظ میکنند تعیین گردد. آیا میتوان گفت که کار در اینجا از لحاظ اخلاقی یا اجتماعی بین شاگردان تقسیم شده است؟ آیا هیچکدام از اطفال يك کار شخصی انجام داده است که بنفع عموم تمام شود؟ خیر! زیرا همه آنها بیک کار اشتغال دارند و همه باید يك نتیجه بگیرند و بنا بر این



حسن اجتماعی آنها بهیچ روی پرورش نیافته است . .

بعلاوه تحقیق این امر بسیار سهل و آسان است . فی المثل همه آموزگاران مشاهده کرده اند که قرائت بصدای بلند و دسته جمعی در کلاسها چندان سودمند و مؤثر نیست زیرا مانع آن میگردد که شاگردان با یکدیگر تبادل نظر نمایند و نواقص خود را با تشریک مساعی هم رفع کنند و از یکدیگر چیز بیاموزند . باید دانست که یکی از مهمترین غرایز طفل غریزه خدمت و کمک بغير است و موقعی که از این میل استفاده نشود در طفل یکنوع آشفتگی و انزجار از تحصیل ایجاد میگردد .

علاوه بر اینکه میل اجتماعی طفل بدین طریق خاموش میشود برای تحریک و تشویق شاگرد بتحصیل پیوسته باید بمحرکی متوسل گردید . بهترین این محرکها مهر و علاقه شاگرد بآموزگار و سعی و کوشش در بکار بستن قوانین و مقررات آموزشگاه است . البته من نمیگویم که این محرکها مفید نیست ولی بنظر من برای تأمین پرورش حقیقی طفل غیر کافی میباشد زیرا ارتباط بین انجام وظیفه و دل بستگی بآموزگار يك عامل خارجی است و بنابراین وقتی که این عامل از بین رفت آن ارتباط نیز مختل میگردد بعلاوه این ارتباط تقریباً انفرادی است و باید حتی المقدور اهتمام ورزید که بر جنبه اجتماعی آن بیش از پیش افزوده شود و طفل علاوه بر آموزگار بسایر شاگردان نیز ابراز علاقه و دل بستگی نماید .

از طرفی باید دانست که برای تحریص و تشویق شاگرد بتحصیل همیشه از مهر و دل بستگی وی بآموزگار استفاده نمیشود بلکه گاه از اوقات برای نیل بمنظور آموزگاران بوسائل دیگری از قبیل تهدید یا کتک یا شرمگین نمودن طفل متوسل میگرددند و بیش از پیش حس رقابت و هم چشمی کودکان را تحریک میکنند و ارزش شاگردان را از روی ظاهر



سازی و معلومات مصنوعی آنها تخمین میزنند و در این گیرودار ضعفایستی خود را تصدیق نموده و روز بروز ناتوانی خویش را بیشتر ابراز میدارند تا بحدی که خود را اصلاً بی استعداد و مغضوب طبیعت میپندارند و رفقای زرنگ خویش را دارای هوش خداداد و خارق العاده دانسته و چنین میپندارند که خدا بسایرین استعداد و شایستگی مخصوصی ارزانی فرموده است از طرف دیگر شاگردان قوی وقتی تسلط خویش را بر سایرین مسلم دیدند بیش از پیش خود خواه و مغرور بار میآیند و دیگران را بدیده تحقیر و کوچکی نگاه میکنند و بدین طریق بین آنها یکنوع کینه و عداوت ایجاد میگردد و بالنتیجه آموزشگاه که از لحاظ اخلاقی و عقلانی باید محیط مهر و داد و تشریک مساعی باشد تبدیل بمیدان مبارزه و عناد میگردد.

در اینجا من نمیخواهم رویهائی را که باید پیش گرفت بتفصیل شرح دهم فقط بطور اجمال تأیید مینمایم که آموزگار وقتی بقوای خالقه و استعداد های ذاتی و تمایلات فطری اطفال مراجعه نموده در صد پرورش آنها بر آید مرکز ثقل اخلاقی طفل را تغییر داده و حس خود پرستی و خود خواهی شاگرد را بمهر و علاقه اجتماعی تبدیل میکند و میل شاگرد را بتشریک مساعی و همکاری با سایرین بیش از پیش تقویت مینماید من این رویه ها را بعداً از لحاظ روانشناسی مورد بررسی قرار داده و تأثیر آنها را در پرورش و توسعه قوای اطفال تشریح خواهم کرد و فقط در اینجا میخواهم متذکر گردم که کارهای اجتماعی علاوه بر پرورش قوای عقلانی طفل حس تشریک مساعی و جامعه دوستی و انسانیت خواهی ویرا نیز تقویت میکند.

کارهای دستی علاوه بر پرورش عقل و بدن میل شاگرد را با اجتماع و تشریک مساعی با سایرین تقویت میکند از دوره (کانت) بیعد عقیده



عموم بر آنست که صنایع ظریفه باید جنبه اجتماعی داشته باشند یعنی فقط دقت و توجه گروه خاصی را بخود جلب نکنند بلکه عموم افراد از بزرگ و کوچک و عاقل و عامی در مقابل آنها باید مات و متحیر مانند تامو قعیکه در آموزشگاه های ما تعلیمات از فعالیت ذاتی طفل جدا و متمایز است اختلاف بین حیات عقلانی و جهان اخلاقی باقی خواهد بود و دستورهای خشاک اخلاقی پشیزی ارزش نخواهد داشت.

۵ - هرگاه پرورش قوای عقلانی طفل را با تشکیل خوی و طبع وی متباین ندانیم این اصل که آموزشگاه باید نمونه‌ئی از زندگی اجتماعی باشد خود بخود در برنامه‌های تحصیلی منظور خواهد گردید. نگاهی باوضاع تعلیم و تربیت ثابت میکند که در آموزشگاه‌ها برای تعیین ارزش تحصیلات باید ملاکی در دست باشد امروز مربیان ما برای تعیین ارزش تحصیلات از لحاظ تأثیر آنها در پرورش قوای عقلانی و اخلاقی اطفال ملاکهای مختلفه‌ئی بکار می‌برند غافل از اینکه برای تعیین ارزش تحصیلات يك ملاك بیشتر نباید بکار رود بنظر ما این ملاك واحد موجود است و میتوان آنرا بدینقرار تعریف کرد: هر تحصیالی که طفل را بهتر با محیط اجتماعی آشنا نماید و باو بفهماند استعداد های ذاتی و قوای فطریش تا چه اندازه ممکن است برای جامعه مفید باشد ارزشش زیاده‌تر و اهمیتش از سایر مواد تحصیلی بیشتر است.

باید دانست که در زندگی اجتماعی يك معنی باید تشخیص داد

ويك صورت .  
طفل در پرتو يك جنبه از تحصیلات خویش بسازمان حیات اجتماعی پی میبرد و در سایه جنبه دیگر درك میکند این زندگی اجتماعی بمدد چه نیروهائی حفظ میشود و ترقی میکند و چگونه میتوان بر آن مسلط



گردید. فهم سازمان زندگانی اجتماعی یعنی پی بردن بمعنی زندگانی اجتماعی و تشخیص وسائل حفظ و نگهداری آن یعنی ادراک صورت زندگانی اجتماعی. صورت و معنی زندگانی اجتماعی لازم و ملزوم یکدیگرند. صورت زندگانی اجتماعی شامل وسائلی است که میتوان بمدد آن زندگانی اجتماعی را اصلاح نمود. معنی زندگانی اجتماعی عبارت از مقاصد و غرضهای زندگانی اجتماعی است.

مقصود از معنی زندگانی اجتماعی چیست؟ گفتیم بهترین تحصیل دانشی است که طفل را با زندگانی اجتماعی بهتر نزدیک و آشنا میکند و این خود بهترین راهنمای آموزگار در برگزیدن مواد برنامه و تعیین ارزش آنها تواند بود. معلومات ما وقتی مفید و سودمند خواهند بود که وسائل لازم برای تأمین زندگانی اجتماعی را در اختیار ما قرار دهند. فی المثل آموزگاران باید بنوآموزان تعلیم دهند که معلومات خویش را چگونه میتوانند با اختیار جامعه بگذارند نه اینکه چگونه باید در جامعه سلام و تعارف نمایند.

تصدیق میکنم که این ملاحظات بنظر خواننده اندکی مبهم میآید و برای رفع این ابهام ناچارم برنامه تحصیلی را مورد بررسی قرار دهم. نخست باید متذکر گردم که تقسیم و طبقه بندی علوم بکلی بزمورد و بی اساس است و علوم طبیعی و تاریخ و جغرافیا و غیره از هم جدا و منفک نمیتوانند بلکه کلیه آنها چیزی جز ماحصل آزمایش و تجربه بشر نیستند. منتها نظر باینکه ما مقصد و غرضها و منافع مختلفی داریم مواد را تقسیم نموده و بدستهائی نام جغرافیا و بدسته دیگر نام تاریخ و بدسته ثالث نام علوم طبیعی می نهیم ولی در حقیقت هر یکی از این دسته ها عبارت از مجموع وسائلی است که برای نیل بیک منظور اجتماعی معینی ضروری و لازم است.



علل اجتماعی نه تنها باید مبانی و اساس برنامه‌های تحصیلی را تشکیل دهند بلکه باید مهمترین هادی آموزگار در آموزش و پرورش باشند. بعلاوه این علل همواره تقسیم و تجزیه علوم را به قسمتهای مختلفه ایجاب مینماید. مثلاً چرا ما جغرافیا را بشعب طبیعی و سیاسی و بازرگانی تقسیم میکنیم. آیا در حقیقت اصلی وجود دارد که بر طبق آن بتوان موضوع جغرافیا را بمباحث مختلف تقسیم نمود؟ بدیهی است که این اصل وجود خارجی ندارد و امور جغرافیائی خود مباحث جداگانه‌ئی را تشکیل نمیدهند بلکه خود بشر است که باقتضای منافع و مصالح خویش این امور را بشعبه‌های مختلف تقسیم میکند.

من در این خصوص توضیحات کافی میدهم تا از طرفی معلوم شود موجدین فلسفه تربیت تا چه اندازه باید هوشیار باشند و به چه عوامل اساسی باید همیشه توجه کنند و از طرف دیگر مبرهن گردد که ما چگونه باید رشته‌های مختلف علوم را بر طبق نفع آنها تفسیر نمائیم. بدیهی است که جغرافیا با تمام مظاهر فعالیت انسانی سروکار دارد زیرا بشر همیشه با طبیعت در جنگ و ستیز بوده است. بنابراین آنچه که مربوط بمناسبات بین انسان و طبیعت است و آنچه که از مداخله انسان در کارهای طبیعت بوجود می‌آید و تغییراتی که در اوضاع جغرافیائی جهان روی میدهد ممکن است مشمول مبحث جغرافیا گردد. چهار بخش مختلف جغرافیا عبارت از چهار مرحله مبهم روابط بین انسان و محیط طبیعت است.

بخش جغرافیای بازرگانی از روابط دو دسته از مردمی بحث میکند که طبیعت آنها را از هم جدا کرده و در عین حال بهم ارتباط داده است. اهمیت ارزش این بخش بیشتر از آن جهت است که از مبارزه انسان بر علیه دشواریهای طبیعت و چگونگی حصول پیروزی بر این مشکلات



و استقرار ارتباط بین نقاط مختلف جهان بحث میکند. در اینجا يك دریاچه، يك رود، يك دشت، يك کوه قبل از آنکه جنبه طبیعی داشته باشد جنبه اجتماعی دارد زیرا نقش اجتماعی خاصی بازی می کند بدین معنی که ارتباط بین ملل و گروه های مختلف را یا تسهیل میکند و یا بکلی تغییر میدهد. البته در اینجا منظور از ارتباط و سائل ارتباطیه ای است که طبیعت در اختیار بشر گذاشته است.

جغرافیای سیاسی از فعالیت ها و عکس العمل های اجتماعی در حال حاضر صحبت می کند یعنی در حقیقت حیات اجتماعی را بمنزله فعالیتی که موقتا ثابت شده باشد پنداشته و آنرا مورد بررسی قرار میدهد. جغرافیای طبیعی که از چگونگی پستی و بلندی زمین و در عین حال از وضع خشکی و دریا بحث می کند بتدریج به مرحله مهم تر جغرافیای نزدیک میشود زیرا این بخش از جغرافیا تنها از عوامل طبیعی مؤثر در فعالیت انسان بحث می کند و بطور موقت از چگونگی تأثیر این عوامل چشم میپوشد. جغرافیای ریاضی تجزیه و تحلیل عوامل طبیعی را با آخرین سرحد ابهام میرساند بدینقرار که نشان میدهد عوامل طبیعی بخودی خود چندان مهم نیستند بلکه بستگی بمقامی دارند که زمین در میان سایر کرات دارا میباشد. ما در اینجا روابط و فعالیت اجتماعی فوری انسان را بازمین مورد بحث قرار دادیم. البته بسیار دشوار است که کلیه شعب علوم را مانند جغرافیا در اینجا از لحاظ اجتماعی مورد بحث قرار دهیم و اثبات کنیم که چرا لازم است در تدوین کلیه برنامه های تحصیلی ملاحظات اجتماعی را در درجه اول اهمیت قرار داد ولی لازم است که از تدریس تاریخ سخنی بمیان آوریم زیرا تاریخ اگر از لحاظ اجتماعی بکودك تدریس گردد موضوعی زنده و پر برکتی خواهد بود و در غیر این صورت پشیزی ارزش



نخواهد داشت. هر گاه تاریخ شکل صورت مجلس حوادث گذشته را  
 بخود بگیرد جنبه مکانیکی خاصی بخود خواهد گرفت که بر تدریس آن  
 کمترین فایده‌ای مترتب نخواهد بود. گذشته‌ای که هیچ ارتباط با وضع  
 زندگی کنونی ما ندارد بچه‌درد مامیخورد؟ حالا جی حوادث گذشته چه  
 تأثیری در پرورش شخصیت ما دارد؟ تنها ارزش اخلاقی و معنوی تدریس  
 تاریخ در آنست که این علم را میتوان بمنزله يك وسیله تحلیل و تجزیه  
 مسائل اجتماعی کنونی بکار برد و در پرتو آن بچگونگی جزو مد های  
 اقیانوس حیات اجتماعی امروزی پی برد تدریس تاریخ هم از لحاظ آگاه  
 کردن شاگرد از قوای اجتماعی و هم از جهت روشن ساختن علل پیشرفت  
 هر جامعه ممکن است نتایج بسیار گرانبهایی داشته باشد. سازمان جامعه  
 کنونی باندازه‌ای پیچیده و درهم و برهم است که محال است کودک بتواند  
 يك تصویر کلی و روشنی از آن بذهن بسپرد و مراحل ترقی و تکامل تدریجی  
 آنرا بخوبی دریابد. تنها تاریخ است که میتواند مراحل مختلف  
 پیشرفتهای تاریخی ملل را از هم تجزیه نموده و مانند ذره‌بینی عوامل  
 انسانی نظام اجتماعی را بزرگ کرده و بطور صریح و روشن در برابر  
 دیدگان کودکان قرار دهد. مثلاً تاریخ یونان نقش هنر و استعداد  
 های انفرادی را در ترقی و تکامل جامعه روشن میکند و تاریخ روم تأثیر  
 سیاست و مردان سیاسی را در تعیین سرنوشت ملت‌ها شرح میدهد. تازه  
 تمدن یونان و روم باندازه‌ای پیچیده است که کودک از مطالعه آن درست  
 بچگونگی تشکیلات اجتماعی پی نمی‌برد و بنابراین بهتر است تمدنهای  
 ساده‌تر و روشن‌تر را برای وی شرح دهیم مثلاً نخست زندگی شکارچیان  
 و ایلات و کشاورزان و تأثیر ابزار آهین را در دوره های اولیه تمدن بشر  
 برای وی تحلیل نمائیم و بدین طریق پیچیدگی حیات اجتماعی را تا سر حد



امكان روشن و ساده نمائيم تا عوامل آن كاملا محسوس كودك گردد .  
 یکی از علل عدم تأثیر تدریس تاریخ در پرورش شخصیت  
 کودکان آنست که دوره ها و عوامل مهم و حساس تاریخی بطور مشخص  
 و متمایز برای شاگردان حلاجی نمیشود . تنهاتر از این نقص آنست  
 که گذشته را با حال ارتباط دهیم یعنی در حقیقت گذشته را مانند حالی  
 برای شاگرد وصف کنیم که عوامل و عناصر مهم آن درشت تر و مشخص تر  
 و روشن تر باشد . در اینجا هم از قانون تضاد و هم از اصول تشابه باید  
 منتهای استفاده را نمود . آینده باندازه ای بماند يك است و آنقدر  
 ما را احاطه نموده است که نمیتوانیم از فاصله کم بتمام رموز و جزئیات  
 آن پی ببریم و هیچ چیز را نمیتوانیم بطور روشن و صریح و مشخص ملاحظه  
 کنیم و بنابراین باید اندکی عقب تر رویم تا بتوانیم درست خطوط اصلی  
 و فرعی منظره حال را تشخیص دهیم در اثر مطالعه حوادث گذشته كودك  
 میتواند بخوبی عوامل مختلف اجتماعی و اثرات مختلف آنها را دریابد  
 بدین طریق شاگرد باندازه کافی از تسلط و نزدیکی عوامل مهم اجتماعی  
 کنونی دور میشود تا بتواند بارزش حقیقی آنها پی برد . تاریخ در عین حال  
 در آگاه کردن ما از راههای پیشرفت اجتماعی تأثیر فراوان دارد عده ای  
 از مرییان پیوسته میگویند تاریخ را باید طوری تدریس کرد که در پرتو  
 آن علل و تأثیر حوادث بزرگ اجتماعی كاملا محسوس شاگرد گردد . اما  
 باید دانست که منظور اصلی این اظهار چیست ؟ حیات اجتماعی آنقدر  
 پیچیده و درهم و برهم و عوامل متشکل آن با چنان قدرت و نیروئی هم  
 بیکدیگر و هم بطبیعت پیوسته اند که تقریباً غیر ممکن است بتوان با صراحت  
 گفت که آیا يك حادثه اجتماعی علت يك حادثه اجتماعی دیگر است و  
 یا آنکه خود معلول آنست .



بزرگترین و مثبت‌ترین نتیجه‌ای که از مطالعه تاریخ گرفته می‌شود آنست که کودک را از عوامل مهم اکتشافات و اختراعات و تغییراتی که در وضع زندگی اجتماعی بشر پدید آمده و موجب پیدایش دوره‌های بزرگ پیشرفت اجتماعی گردیده است آگاه می‌کند. تاریخ کودک را در مقابل نمونه‌های بارز فعالیت اجتماعی و اشکالاتی که بشر در سیر تکاملی خود مرتفع ساخته است قرار داده و او را از رموز موفقیت انسان آگاه می‌سازد. برای استفاده از ارزش حقیقی تدریس تاریخ باید مخصوصاً دوره‌های برجسته فعالیت بشر را انتخاب کنیم و قوای اجتماعی گذشته را بازبردستی کشف نموده و آنها را با عوامل اجتماعی کنونی تشبیه نمائیم و آن چیزهایی را که چه در صد سال و چه در هزار سال پیش و چه امروز در فعالیت اجتماعی بشر تأثیر کامل دارد بطور روشن در برابر دیدگان شاگرد قرار دهیم. بنابراین باید مخصوصاً دوره‌هایی را برای تدریس انتخاب نمائیم که ابراز قوای اجتماعی اساسی در آنها باوج ترقی رسیده است. موفقیت در نشان دادن عواملی که در پرورش و پیشرفت جامعه مؤثر بوده است و یا آگاه کردن شاگرد از چگونگی سازمانها و تأسیساتی که مظهر فعالیت اجتماعی است بسته بآنست که تاریخ را از لحاظ اجتماعی چگونه تفسیر نمائیم؟ طریق تدریس « دوره‌های تمدن » که امروز در برخی از آموزشگاهها رواج کامل دارد البته طریق سودمندی است ولی متأسفانه پیروان این طریق لزوم ارتباط دوره‌های گذشته را با وضع کنونی مورد غفلت قرار داده‌اند و برای دوره‌های پیشین چنان ارزش زیادی قائل گردیده‌اند که در اثر مطالعه آنها کودک دوره کنونی را بکلی فراموش می‌کند. طریق تدریس تراجم احوال نیز دوچار همین غفلت شده است زیرا این طریق اغلب اوقات مانع آن می‌گردد که شاگرد بقوای اجتماعی و اصولی که افراد بشر



را بهم میپویندد کاملاً پی برد. البته شك نیست كه كودك بمطالعه شرح حال مردان بزرگ علاقه و دل‌بستگی خاص دارد با اینهمه هر گاه در شرح زندگی يك شخصیت بزرگ تاریخی محیط اجتماعی وی و تغییراتی را كه در این محیط حاصل کرده است مورد غفلت قرار دهیم بیم آن میرود كه تاریخ تبدیل بشرح يك رشته وقایع ناچیزی گردد در اینصورت نتیجه اخلاقی و روحی كه از مطالعه تاریخ عاید كودك می‌گردد محدود به سرمشق‌های اخلاقی است كه از زندگی رجال بزرگ تاریخی می‌گیرد و حال آنكه بر اطلاع كودك از روابطی كه ویرا بجامعه ارتباط میدهد و ایدآلی كه برای پیشرفت در جامعه دارد و وسائلی كه برای نیل بمقصود در اختیار اوست بهیچ‌روی اضافه نمیشود.

تاریخ تنها وقتی دارای ارزش اخلاقی است كه زندگانی اجتماعی را برای كودك روشن و واضح كند. آنچه كه برای يك كودك معمولی لازم است درس‌های اخلاق جداگانه نیست كه مثلاً اهمیت صداقت و شرافت و یا محاسن میهن پرستی را برای وی شرح دهد بلكه باید لاینقطع شخصیت اخلاقی ویرا از لحاظ اجتماعی پرورش داد بعبارت دیگر باید كودك را معتاد بدان نمود كه حوادث مختلف و پیش آمدهای متعدد زندگی خود را از لحاظ تأثیر اجتماعی آنها قضاوت كند. هر گاه بمصائبی كه از لحاظ سیاسی یا اقتصادی بماروی می‌آورد نيك دقیق شویم ملاحظه می‌كنیم كه این مصائب و بدبختی‌ها زیاد معلول خبطهای انفرادی اشخاص یا عدم اطلاع آنها از خصائل و صفات اخلاقی نیست بلكه بیشتر ناشی از آنست كه افراد نتوانسته‌اند تأثیر اقدامات انفرادی خود را در محیط زندگی خود درست قیاس كنند. بدیهی است كه این محیط اجتماعی بسی پیچیده و درهم و برهم است و تنها فردی كه كاملاً از پیچ و خم محیط اجتماعی



آگاه باشد و بتواند حیات اشتراکی را بعوامل اساسی آن تجزیه کند قادر خواهد بود دست باقدا می بزند که نفع خود و جامعه در آن باشد. در اثر تدریس تاریخ بدون توجه به جنبه اجتماعی آن جوانانی بار میآیند که تنها بمنافع خصوصی و یا طبقاتی خویش توجه دارند. در این دوره که منافع طبقاتی و خصوصی مدار کار جامعه قرار گرفته است و مردم پیوسته در معرض خطر تبلیغ غدهائی خود پرست و جاهل قرار دارند، پرورش عضوی که بتواند صلاح خود و جامعه را تشخیص دهد و فقط در پرتو مشاهده و استدلال شخصی و تحقیق در حقیقت اشیاء راه خود را در میان سنگلاخ زندگی تشخیص دهد بسی مشکل است تنها تاریخ است که هر گاه درست تدریس شود میتواند این مسئله دشوار را حل کند و بهمین جهت هیچ علمی از لحاظ فوائد اخلاقی با آن برابری نتواند کرد.

۸ - هر شعبهائی از علوم بشر دو جنبه دارد بدینقرار که هر کدام در آن واحد هم اوضاع کنونی جامعه را مورد مطالعه و بررسی قرار میدهد و هم وسائل حفظ و نگاهداری این اوضاع را تحقیق میکند عدم امکان تفکیک این دو جنبه در مسئله زبان و ادبیات واضح و روشن میگردد. بوسیله زبان و ادبیات هم میتوان ادامه حیات اجتماعی ملتی را تأمین نمود و هم احتیاجات آنی و فوری خویش را بر آورد. بنابراین مشاهده میشود که در برخی از علوم یکی از جنبه ها بر جنبه دیگری برتری دارد و باید حتی المقدور بین آنها موازنهائی حاصل نمود. فی المثل ریاضیات اگر بمنزله يك وسیله پرورش اجتماعی تلقی گردد دارای فوائد اخلاقی خواهد بود و در غیر اینصورت از لحاظ پرورش شخصیت طفل پیشیزی ارزش نخواهد داشت.



آموزگار زبر دست باید بداند که تفکیک جنبه اخلاقی و علمی  
دروس بسیار مضر و زیان بخش است و وقتی که علوم ریاضی از فوائد  
اجتماعی منفک گردند حتی از جهات عقلانی هم مبهم و بیفایده خواهند  
بود زیرا بصورت چند رابطه فنی و فورمولهای مستقل از هر منظور و  
مقصود معینی بنظر خواهند رسید. باید دانست که در دبستانها علت بیم  
نوآموزان از عدد و ریاضیات آنست که آموزگاران فایده عدد را به نوآموزان  
یاد نمیدهند و ریاضیات را چون وجود مستقلی و انمود میکنند و بشاگردان  
نشان نمیدهند ریاضیات تنها وسیله‌ای است که بهمدد آن میتوان بمقصود  
و منظوری نائل آمد. بدیهی است وقتی که شاگرد از فوائد عدد مطلع  
باشد آنرا بدیده خوبی مینگرد و بسهولت کامل با آن مأنوس میگردد  
و این مقصود هم وقتی انجام خواهد یافت که ریاضیات را از لحاظ اجتماعی  
تدریس کنیم یعنی نشان دهیم که بوسیله این علم چگونه میتوان کارهای  
مفیدی انجام داد.

یکی از نواقص بزرگ تدریس ریاضیات در دبیرستانها عدم اطلاع  
دانش آموزان از فوائد علمی این علم است. فی‌المثل قوانین مراحله  
وسود و اختلاط و امتزاج و فورمولهای بیشمار جبر و مقابله را بدانش آموزان  
تدریس میکنند بدون آنکه کلمه‌ای از فوائد علمی و اجتماعی این دروس  
بزبان رانند شاگرد مسائل مراحله و استهلاک را حل میکند و دفتر داری  
را نیز یاد میگیرد ولی کاملاً از علل اجتماعی و فوائد علمی این تحصیلات  
آگاه نمیکردد و حال آنکه ریاضیات یکی از مهمترین علوم اجتماعی  
است. بنا بر این یا از تدریس این علم باید چشم پوشید یا روابط آن  
را با زندگانی اجتماعی برای شاگرد واضح و روشن کرد. اهل بصیرت  
میدانند مادام که این علم بطرز امروزی تدریس گردد از لحاظ اخلاقی



یا عملی هیچ فایده نخواهد داشت زیرا مثل آنستکه بطفل یاد دهند در خارج از آب چگونه میتواند شناکرد.

۹ - اکنون ممکن است خواننده از خود پرسد این بحث راجع به جغرافیا و تاریخ و ریاضیات با اصول اخلاقی تعلیم و تربیت چه ارتباطی دارد؟  
عللی که خواننده را وادار باین پرسش نموده دال بر آنست که دلائل من بیش از پیش محکم و متین است زیرا عقیده ما تاکنون راجع باخلاق بسیار محدود و مبتدی بوده است. ما تاکنون اخلاق را عبارت از یکرشته اعمال و صفات خاص میدانستیم که از سایر اعمال بشر متمایز بوده و بکار بستن آنها برای خودمان و جامعه سودمند بود تعلیم اخلاق نیز عبارت از مطالعه این اعمال خاص و فضائل معین و تلقین احساساتی چند برای پرورش آنها بود.

اما امروز بنظر اهل بصیرت اخلاق جز يك مشت صفات و فضائل خاص شامل مسائل بیشمار دیگری است و دستورهای اخلاقی بصورتی که امروز تعلیم میگردد در روان طفل چندان مؤثر نیست بلکه اخلاق حقیقی عبارت از استحضار کامل از روابط فرد با جامعه و بازرسی و تفتیش نواقص شخصی و ترمیم آنهاست و کارهای اخلاقی عبارت از کارهایی هستند که بر حیثیت و عظمت جامعه‌ئی که شخص جزو آنست بیفزاید و ضمناً وسائل سعادت و نیاك بختی انسان را فراهم سازد.  
آنچه را که گذشت در چند جمله خلاصه میکنم. لازم است که آموزشگاه دانش آموزان را از سه عامل مهم ذیل کاملاً مطلع و آگاه نماید:  
۱ - سازمان اجتماعی ۲ - خدمت با اجتماع ۳ - نفع اجتماعی.  
برای نیل بدین مقصود نیز سه وسیله در دست است:



۱ - محیط آموزشگاه که باید حتی المقدور بمحیط اجتماعی حقیقی نزدیک گردد .

۲ - طرز تعلیم و کارهای دستی .

۳ - برنامه های تحصیلی .

اگر آموزشگاه تبدیل بیک محیط اجتماعی گردد ، اگر انضباط و مقررات سخت و انتظامات مدرسی بمنزله مظهر این محیط اجتماعی تلقی گردد ، اگر در آموزشگاه بقوای خالقه و استعداد های ذاتی و صفات فطری طفل مراجعه شود ، اگر برنامه تحصیلی طوری تدوین گردد که در پرتو آن طفل کاملاً از جزئیات زندگانی اجتماعی مستحضر گردیده و از چگونگی شرکت در پیشرفت و ترقی و تعالی جامعه آگاه شود ، اگر کلیه این مقاصد و هدفها با کمال دقت مورد توجه قرار گیرد آنگاه میتوان تأیید نمود که مسلک تربیتی صحیح و مفیدی اجرا گردیده است .

بدیهی است که شخصیت آموزگار و شاگرد نیز در پیشرفت این مسلک شرط است .

۱۰ - اکنون مسئله را از لحاظ روانشناسی مورد بحث قرار میدهم :

تاکنون تأیید نمودیم که آموزشگاه هر گاه وظایف اجتماعی خویش را بوجه احسن انجام دهد مقصود اصلی تعلیم و تربیت صحیح را صورت داده است اکنون جنبه دیگر آموزش و پرورش را مورد بحث قرار میدهم نباید فراموش کرد که مقاصد و غرضهای اجتماعی باید از طرف افراد انجام گیرد و نیروی لازم برای نیل بمقصود نیز از نهاد خود شخص استخراج گردد . بنابراین توجه به نفسانیات طفل و چگونگی استعداد های ذاتی و قوای فطری وی نهایت ضرورت دارد و باید دید که شاگرد برای اجرای غرضهای اجتماعی چه منابعی را در اختیار دارد و چگونه میتواند از این



منابع حداکثر فایده را بردارد .

اندکی اوضاع طفل را مورد بررسی ودقت قرار داده و مشاهده کنیم در نهادوی چه منابع وقوایی وجود دارد . هرگاه روان طفل را در نظر گیریم ملاحظه میکنیم که از تمایلات و نفسانیات و قوای مبهم چندی تشکیل یافته است .

باید بدانیم این قوا و غرایز و تمایلات بسوی چه مقصودی متمایل میباشند و مقصود از وجود آنها چیست .

بنا بر این لازم است هدفها و مقاصد این غرایز نارس را مورد تحقیق قرار دهیم ولی برای تفسیر قوا و تجلیات نو شکفته طفل باید بزندگانی اجتماعی اشخاص بالغ متوسل گردیم و با نظری باو ضاع زندگانی اینان تا اندازه ای جزئیات حیات آنان را مشهود و واضح نماییم . پس از توجه بزندگانی اجتماعی بزرگان باید مجدداً بنقطه مبدأ برگردیم و مشاهده و تحقیق کنیم غرایز و فعالیت های ذاتی طفل چگونه ممکن است به بهترین و سهلترین وجهی متوجه مقصود و منظور ما گردد و مهمترین وظیفه ما عبارت از آن خواهد بود که غرایز و استعداد های طفل را با مقاصدی که در نظر گرفته ایم ربط دهیم و برای نیل بمقصود نیز باید بخود طفل متوسل شویم کارآموزگار فقط تسهیل این ارتباط است ولی هرگاه مربی این ارتباط را شخصاً وبدون توجه بقوای طفل برقرار نماید مرتکب خبط بزرگی شده است زیرا وقتی زندگانی اخلاقی وجود خواهد داشت که شخص خود بمقاصدی که تعقیب میکند دل بستگی تام داشته باشد و بافداکاری و طیب خاطر در انجام مقصود همت گمارد از اینجا لازم میآید که روانشناسی کودک را مورد توجه و عنایت خاص قرار دهیم و مشاهده کنیم بچه وسائلی میتواند غرایز خام و تمایلات ناپایدار و استعداد



های متزلزل طفل را بعادات اجتماعی پایدار و تزلزل ناپذیر تبدیل نمود  
و او را بامسئولیت وجدانی آشنا ساخت .

روانشناسی هم ما را از چگونگی فعالیت انفرادی آگاه میسازد و هم  
برای تعیین اهمیت اخلاقی تعلیم و تربیت از دو جهت نهایت ضرورت دارد .  
نخست اینکه روانشناسی بمانشان میدهد که رفتار و کردار هر  
شخص در زندگی متکی بر غرایز فطری و تمایلات و استعداد های ذاتی  
اوست . شناسائی این غرایز و تمایلات و علم بچگونگی تحول آنها هنگام  
رشد جسمانی طفل برای استمداد از آنها در مراحل مختلفه زندگی  
طفل نهایت ضرورت دارد و عدم توجه باین حقیقت بارز موجب آن خواهد  
گردید که طفل را بایک کردار و رفتار اخلاقی تصنعی آشنا نمائیم که مرکز  
آن در خارج نهاد طفل قرار دارد و در نتیجه این رفتار چون برك ناتوانی  
همواره دستخوش تغییرات و تبدیلات است . روانشناسی خط مشی  
گرانیهائی بدست مامید دهد که پیروی از آن بسیار سودمند و مفید خواهد  
بود ولی تمایلات اولیه و تجلیات روح کودک را نباید کامل و پایدار دانست  
و آنها را پایه تعلیم و تربیت قرار داد زیرا چنین اشتباهی موجب تضعیف  
قوای خداداد طفل خواهد گردید بلکه برعکس این تمایلات و تخیلات  
اولیه را باید بمنزله علائمی تلقی نمود که مستلزم تعبیر و تفسیر است  
و در تعلیم و تربیت باید همواره آنها را مورد توجه قرار داد و مسلك تربیتی  
را بر آنها استوار ساخت .

۲ - برای تربیت اخلاقی طفل ناچار باید بروانشناسی متوسل  
گردید زیرا وسائلی که ما را در انجام يك منظور اخلاقی كمك میکنند  
بدون شك در نهاد خود طفل قرار دارند و برنامه های تحصیلی هر قدر  
که کامل و عاقلانه باشند و بهمت دانشمندان بزرگ تدوین گردند هر گاه



متکی بر فعالیت و عادات و تمایلات و غرایز انفرادی خود شاگردان نباشند کمترین سود اخلاقی بر وجود آنها مترتب نخواهد بود. قبل از آنکه از جغرافیا و تاریخ یا ریاضیات برای رهبری اخلاق شاگردان خویش استفاده نمائیم باید بدانیم این علوم از لحاظ روانشناسی یعنی آزمایشهای شخصی در نظر اطفال چه اهمیت و تأثیری دارند؟ روانشناسی از لحاظ تربیت طبعاً منجر بمطالعه چگونگی و تحول خوی و طبع میگردد. مطالعه و تحقیق مختصری در اطراف خوی و طبع مطلب را بهتر روشن میکند.

بین محافل تربیتی شیوع کامل دارد که مقصود از تربیت صحیح تشکیل خوی و طبع و شخصیت است ولی اشکال در این است که چگونه میتوان بدین مقصود نائل گردید؟ این اشکال بنظر من بیشتر ناشی از آنستکه مربیان امروزی نمیدانند خوی یعنی چه و اگر هم اظهار من حمل بر اغراق گوئی گردد اقلامیتوانم با جرئت بگویم که اکثر کارشناسان تربیتی شخصیت را متوقف و لایتنفر می پندارند و بتحول و نیروی فعال آن عنایت ندارند و از تظاهرات خارجی میخواهند بخصوصیات باطنی آن پی ببرند ولی این خصوصیات باطنی را منفرداً و جداگانه مورد بررسی قرار نمیدهند.

۱۱ - من در اینجا شمه‌ای از جنبه داخلی شخصیت اخلاقی را مورد بحث قرار میدهم میتوان طبع را اینطور تعریف نمود که عبارت از استعدادی است که فعالیت شخص را با حیات اجتماعی تطبیق میکند و یا عبارت از استحضار از سازمان حیات اجتماعی و دبستگی بزندگانی هم نوع و تشریک مساعی با جامعه است. این تعریف از لحاظ روانشناسی ایجاب میکند که تمایلات و غرایز اولیه طفل در اثر تربیت و پرورش



بعادات اجتماعی پایدار تبدیل گردد

۱ - مهمترین عناصر متشکله شخصیت عبارت از نیروی خالق و اراده قوی است.

در کتابهای اخلاق و ضمن وعظ و خطابه ممکن است لا ینقطع از مزایا و محاسن صفات پسندیده ستایش کنیم ولی باید بدانیم که مربی تنها نباید بتلقین عقاید ستوده و دستورهای پسندیده قناعت ورزد بلکه مهمترین وظیفه وی عبارت از تربیت شخصیت های نیرومند است که قادر بانجام کارهای مفید و بزرگ باشند.

اشخاصی که صفات پسندیده و احساسات نیکو داشته باشند ولی تنها بگفتار قناعت کنند پیشیزی برای جامعه ارزش ندارند ما یافرادی نیازمندیم که عملاً صفات پسندیده خویش را به ثبوت رسانند. در این دنیا که پرده های رنگارنگ دارد و در پیچ و خم این زندگانی پرحوادث و پیل افکن مرد باید بتواند نیرومندی خویش را نشان دهد و مشکلات روزانه را با زبردستی حل کند و بنا بر این باید اراده قوی و توانا داشته باشد. البته عده قلیلی از این نعمت بزرگ بهرمند هستند ولی هر يك از افراد بشر واجد قوای خالق و استعداد های خاصی است که هر گاه بطور صحیح پرورش یابد ویرا در این جهان آشفته و پرمشقت کمک بسزائی مینماید.

بزرگترین وظیفه تعلیم و تربیت پژوهش این قوا و استعداد ها و تربیت و تبدیل آنها بعادات اخلاقی پایدار است و آموزگار برای نیل بدین مقصود باید این قوا را مورد بازرسی شدید قرار داده و درعین حال زمینه پرورش آنها را مساعد نماید.

۲ - اما نیرو و توانائی تنها برای پیشرفت در زندگانی کافی نیست



زیرا نیرومندی و توانائی و او با مقصود بزرگ و عالی توأم باشد ممکن است موجب ظلم و بیدادگری گردد و بمنافع دیگران لطمه وارد آورد و بهمین جهت است که عواطف و احساسات را نیز باید تربیت نمود و قوه حکم و تصدیق طفل را پرورش داد و نهال مهر و محبت را در نهاد او پرورش داد. فرق حکم و تصدیق با علم خالص در آنست که در حکم مقصود و منظور کار رعایت میشود ولی علم تنها خود کار را بررسی میکند در نتیجه حکم شخص از ارزش کارهای مختلفه کاملاً مطلع و آگاه میگردد و فوراً به بزرگی و کوچکی امور پی میبرد و میفهمد چه مسائلی مستلزم دقت و احتیاط است و چه قضایائی فاقد اهمیت میباشد. بدیهی است کسیکه میداند کارهای نیک کدام است و صفات پسندیده و ستوده چه اثراتی دارد قابل ستایش است ولی ارزش و مقام حقیقی این شخص وقتی بشبوت خواهد رسید که نیات خویش را بمنصه عمل بگذارد و بنا بر این در جهان اخلاقی آن شخص قابل تحسین است که عملاً اخلاقی باشد.

۳- شخصیت قوی و نیرومند و حکم و تصدیق صحیح هنوز برای پیشرفت در زندگانی و انجام وظائف اجتماعی کافی نیست و ممکن است کسی دارای قوه حکم کامل باشد ولی نتواند چگونه باید بمقصود نائل گردد بدون آنکه بمنافع سایرین لطمه وارد آید و بنابراین لازم است که شخص بمسئولیت شخصی خویش نیز پی برد یعنی اعمالش در نهادش عکس العمل ایجاد نماید و بعلاوه میتواند تأیید نمود حکمی که همراه با این عاطفه وجدانی نباشد کامل نیست و هرگاه حکم فاقد این حس فوری و تقریباً غریزی باشد و بمنافع سایرین توجه نکند ناقص بوده و از عناصر اصلی خویش جدا شده است زیرا همچنانکه معلومات عقلانی



در حواس ما تأثیر دارد معلومات اخلاقی نیز عواطفی در ما ایجاد میکند که ناشی از مسئولیت وجدانی است البته توضیح و تشریح این صفت بی اندازه مشکل است ولی ما خود فرق بین يك شخص محبوب و خوش رو و جاذب را با يك شخص خشك و منفور و زننده بخوبی احساس میکنیم. بدیهی است هر دو شخص ممکن است واجد احساسات يك يكسان باشند و در اصل بین نیات و مقاصد يك آنها كوچك ترین فرقی موجود نباشد ولی ما مصاحبت بادومی را بر آمیزش با اولی ترجیح میدهیم و مقاصد دومی را زودتر از خواهش های اولی انجام میدهیم. همه کس در طی زندگانی باین اصل مسلم برخورد کرده است که برای پیشرفت در این جهان پر جوش و خروش دانستن اصول منطقی و عقلانی کافی نیست بلکه انسان باید بتواند خویشتن را با محیط تطبیق دهد و حتی المقدور بر نك محیط در آید، جذاب و خوش رو باشد و مردم با آمیزش با وی رغبت نمایند.

۱۲- اکنون برای تعیین ارزش معنوی و اخلاقی و عقلانی مسلکهای تربیتی مختلف میتوانیم محك آزمایشی بکار بریم و با توجه با اصول فوق الذکر مشاهده نمائیم که آیا مسلکهای تربیتی موجوده اصولی زیر را مورد توجه و عنایت کامل قرار میدهند.

۱- آیا مسلکهای تربیتی موجوده به غرایز و تمایلات فطری اطفال دقت خاصی مبذول میدارند؟ آیا زمینه را برای پرورش و اصلاح این غرایز و تمایلات مساعد میکنند؟ آیا آموزشگاه بجای انباشته نمودن معلومات بیهوده در مغز شاگردان به پرورش قوای خالقه و استعداد های عالی ذهن آنها همت میگمارد؟ آیا منظور از توجه بفعالت شخصی طفل تنها باید از نظر عقلانی باشد یا با احساسات و تمایلات وی نیز باید عنایت نمود؟



این پرسش ها بهترین تست برای آزمایش ارزش مسلک های تربیتی مختلفه است و هر گاه بتوانیم بدانها پاسخ مثبت دهیم باید یقین حاصل نمائیم که مسلک تربیتی ما بر مبانی محکم اخلاقی استوار است. اما هیچوقت نباید فراموش کرد که مسلک تربیتی کامل آنست که متکی بر روانشناسی کودک باشد یعنی محال است که با تضعیف قوای طفل یا جلوگیری از فعالیت وی بتوان انسان نیرومند و فعال و پرابتکار بار آورد. البته ادعا دارم که نهی نیز در برخی از مواقع سودمند است ولی نهی تنها کافی نیست بلکه نهی باید نتیجه تمرکز قوای فعال بسوی مقصد معین باشد و بدیهی است در اینصورت وقتی میتوان بمقصد نائل گردید که از انحراف برخی تمایلات و غرایز و هوسهای نفسانی براههای غلط جلوگیری نمود.

وقتی که قوای نیک روح آدمی بسوی مقصود نیکی متوجه گردید خود شخص از برخی قوای مخالف نفس خود جلوگیری میکند ولی اگر ادعا کنیم که نهی دارای ارزش اخلاقی است و تأثیر آن بیش از رهبری و هدایت تمایلات طفل است مثل آنست که بگوئیم مرك بر زندگی و نیستی برهستی برتری دارد.

ب - مسلک تربیتی صحیح ضمناً باید وسائل ایجاد قضاوت درستی را در طفل ایجاد نماید. شاگرد باید بتواند بین خوب و بد و عالی و پست را بخوبی تمیز دهد و بر کسی پوشیده نیست که تحصیل معلومات زیاد موجب پرورش قضاوت و حکم صحیح نخواهد گردید و برای پرورش قوه حکم و قضاوت باید مواد تحصیلی را با فواید عملی آنها مربوط ساخت یکی از مریبان آزموده و کار آگاه روزی میگفت که بنظر وی بزرگترین نقص تعلیم و تربیت امروزی در این است که اطفال بدون نیروی قضاوت و قوه تمیز



از آموزشگاه‌ها خارج میشوند یعنی بین خوب و بد چنانکه باید امتیازی قائل نمیشوند و کلیه امور این جهان را در يك سطح مینگرند و عادت ندارند که هر امری را در مقام خویش مشاهده کنند. شاید در این اظهار افراط شده باشد ولی در هر صورت بخوبی نشان میدهد که مسلکهای تربیتی ممکن است دستخوش چه خطراتی گردد.

وقتی قوه حکم و قضاوت طفل پرورش خواهد یافت که لاینقطع بکار افتد و تمرین نماید. طفل باید در برگزیدن اشیاء یا انتخاب رشته‌های تحصیلی آزاد باشد تا خود بدرستی و نادرستی قضاوت خویش پی برد و متدرجاً برای وی مسلم گردد که موفقیت و عدم موفقیت ناشی از حکم و قضاوت خود او است اکنون باید دید آیا آموزشگاه بقوه حکم و قضاوت اطفال اجازه ابراز خود نمائی میدهد یا خیر؟ آیا آموزشگاه موجبات پرورش قوای خالقه و فعال و حس پژوهش و تحقیق را که تشکیل قوه قضاوت و در نتیجه چگونگی و شخصیت بسته بآنهاست فراهم میسازد یا نه؟

ج - راجع بلزوم توجه به جنبه عاطفهای تعلیم و تربیت و عنایت بحس مسئولیت باجمال صحبت میکنم. در اینجا جنبه اجتماعی تعلیم و تربیت و محیط آموزشگاه وظیفه مهمی را انجام میدهد.

باید که دانش آموزان در آموزشگاه‌ها با رفقا و آموزگاران خویش مناسبات زیاد و آزاد داشته باشند وقتی که در برنامه‌های تحصیلی فقط بمواد مفید توجه شود و کمترین عنایتی به منافع تاریخ و ادبیات مبذول نگردد و بدین طریق طفل را از اصطکاک با صنایع زیبا از قبیل معماری و موسیقی و مجسمه سازی و نقاشی محروم گردد بهیچ روی نمیتوان امیدوار بود که جنبه عاطفهای و احساساتی شخص پرورش یابد.



۱۳ - آنچه که امروز برای آموزگاران ضرورت کامل دارد ایمان  
بوجود اصول اخلاقی مؤثر و قابل اجرا است. عقیده همه ما بر آنستکه  
بامساعی بیشمار و با پشتکار و بردباری بالاخره میتوانیم بفرزندان خویش  
خواندن و نوشتن و نقاشی را یاد دهیم ولی عملاً از پرورش قوای اخلاقی  
آنها اظهار عجز میکنیم. البته بدستورهای اخلاقی و گفتار بزرگان و  
کتابهای اخلاق اهمیت خاصی میدهیم ولی برای این دستورها و اندرزها  
وجود مستقلی قائلیم و آنها را در ماوراء زندگانی معمولی قرار میدهیم.  
این دستورها آنقدر اخلاقی هستند که بهیچ روی با امور معمولی  
زندگی مطابقت نمیکند بنا بر این ما نباید آنها را بمنزله دستورهای  
خشکی که سینه به سینه از اسلاف بما رسیده است تلقی کنیم و چنین  
بپنداریم که هر کدام از دستورهای اخلاقی شامل يك قسمت معین و مخصوص  
زندگی آدمی میباشد. دستورهای اخلاقی را باید با شرایط زندگی کنونی  
جامعه و قوای بزرگی که مدار فعالیت جامعه را تشکیل میدهند و همچنین  
با عادات و عواملی که در فعالیت فردی و سعادت و نیک بختی فرد و جامعه  
تأثیر دارد تطبیق نمود هر آنچه که بدرد فرد و جامعه و تأمین نیک بختی  
افراد نخورد از لحاظ اخلاقی هیچ ارزشی ندارد و باید بر آن نام لفاظی  
نهاد ما باید کاری کنیم که كودك اطمینان کامل حاصل کند اصول اخلاقی  
باندازه سایر قوای انسانی دارای قدرت و ارزش هستند و جزئی از حیات  
اجتماعی ما و تجلیات روح ما را تشکیل میدهند.  
' هر گاه ما باین حقایق ایمان کامل داشته باشیم میتوانیم بکلیه رشته  
های تحصیل، بکلیه راههای تدریس و بجزئی ترین حادثه زندگی آموزشگاه  
يك جنبه و ارزش اخلاقی خاص ببخشیم.



Title \_\_\_\_\_

**Author** ~~[REDACTED]~~

Accession No. 1011

Call No. ~~89-1115~~ **1115**

[illegible]



Title

Author

Accession No.

Call No.

Borrower's  
No.

Issue  
Date

Borrower's  
No.

Issue  
Date















